

# CUADERNOS DE EDUCACIÓN

2ª EDICION

17

Josep Ma. Puig Rovira



## LA EDUCACIÓN MORAL EN LA ENSEÑANZA OBLIGATORIA

*ice*  
.....

Institut de Ciències de l'Educació  
UNIVERSITAT DE BARCELONA

 **HORSORI**  
EDITORIAL

## Últimos títulos publicados

### COLECCIÓN CUADERNOS DE EDUCACIÓN

16. **Pere Darder, Joaquim Franch, César Coll y Joaquim Pèlach.** - «Grupo Clase y Proyecto Educativo de Centro».
17. **Josep Ma. Puig Rovira.** - «La Educación Moral en la Enseñanza Obligatoria».
18. **Alberto Pardo.** - «La Educación ambiental como Proyecto».
19. **Rosa M<sup>a</sup> Pujol.** - «Educación y Consumo. La formación del consumidor en la escuela».
20. **Anna Escofet.** - «Conocimiento y poder. Hacia un análisis sociológico de la escuela».
21. **Luis del Carmen Martín.** - «El análisis y secuenciación de los contenidos educativos».
22. **Yves Chevallard, Marianna Bosch, Josep Gascón.** - «Estudiar matemáticas. El eslabón perdido entre enseñanza y aprendizaje».
23. **Alfredo Fierro.** - «El hecho religioso en la Educación Secundaria».
24. **Concepció Gotzens.** - «La Disciplina Escolar».
25. **Anna Escofet, Pilar Heras, Josep M<sup>a</sup> Navarro, J. Luis Rodríguez Illera.** - «Diferencias sociales y desigualdades educativas».
26. **Ignasi Vila.** - «Familia, Escuela y Comunidad».
27. **Rafael López-Feal.** - «Mundialización y perfiles profesionales».
28. **Isabel Solé.** - «Orientación educativa e intervención psicopedagógica».

### Títulos en preparación

29. **Juana Serna.** - «La Formación Ética en la Educación Secundaria».



Institut de Ciències de l'Educació  
Divisió Ciències de l'Educació  
UNIVERSITAT DE BARCELONA

**HORSORI**  
EDITORIAL



# CUADERNOS DE EDUCACIÓN

17

JOSEP MA PUIG ROVIRA

# LA EDUCACIÓN MORAL EN LA ENSEÑANZA OBLIGATORIA

**ICE - HORSORI**

Universitat de Barcelona

---

Consejo de Redacción: Serafín Antúnez, José M. Bermudo, César Coll,  
Iñaki Echevarría, Francesc Segú

*En la redacción de los capítulos tercero y cuarto  
ha colaborado M.<sup>a</sup> Jesús Martín*

Primera Edición: Abril 1995

Quedan rigurosamente prohibidas, sin la autorización de los titulares del «Copyright», bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático y la distribución de ejemplares de ella mediante alquiler o préstamo públicos.

I.C.E Universitat Barcelona. c/ dels Àngels, 18 (08001) Barcelona.

Editorial Horsori. Apart. 22.224 (08080) Barcelona

© Josep Ma. Puig Rovira

© I.C.E. Universitat Barcelona - © Editorial Horsori

Diseño: Clemente Matco

Depósito legal: B. 15.555-1995

I.S.B.N.: 84-85840-35-6

Impreso en España

Libergraf, SL, Constitució, 19 (08014) Barcelona

Para Assumpta, Roser y Anna

## ÍNDICE

INTRODUCCIÓN .....	11
I. FINALIDADES DE LA EDUCACIÓN MORAL	
1. CONTEXTO EDUCATIVO Y SOCIOCULTURAL DE LA EDUCACIÓN MORAL .....	15
1.1. La educación moral en nuestra historia reciente .	15
1.2. Sobre la escuela moderna y progresista .....	19
2. HORIZONTE NORMATIVO DE LA EDUCACIÓN MORAL .....	25
2.1. Cómo orientar un curriculum de educación moral .....	25
2.2. Finalidades para un curriculum de educación moral .....	27
II. CONTENIDOS DE LA EDUCACIÓN MORAL	
1. EL DEBATE EN TORNO A LOS CONTENIDOS EDUCATIVOS Y LOS CONTENIDOS DE LA EDUCACIÓN MORAL .....	33
1.1. Los contenidos en la pedagogía tradicional y en las pedagogías renovadoras .....	33
1.2. Los contenidos escolares como instrumento de reproducción social .....	35



1.3. Desarrollo versus adquisición de conocimientos	37
1.4. Diversidad de contenidos en educación moral .....	41
<b>2. CONTENIDOS RELATIVOS A PROCEDIMIENTOS EN EDUCACIÓN MORAL .....</b>	<b>43</b>
2.1. Naturaleza de los contenidos procedimentales en educación moral .....	43
2.2. Contenidos procedimentales para la Educación Primaria y Secundaria .....	46
2.3. Los procedimientos en relación con los demás contenidos morales .....	63
<b>3. CONTENIDOS RELATIVOS A HECHOS Y CONCEPTOS EN EDUCACIÓN MORAL .....</b>	<b>65</b>
3.1. Naturaleza de los contenidos de hechos y conceptos en educación moral .....	65
3.2. Cómo establecer y justificar los contenidos factuales y conceptuales en educación moral .....	70
3.3. Contenidos relativos a hechos y conceptos para un curriculum de educación moral de Primaria y Secundaria .....	74
3.4. Los hechos moralmente controvertidos .....	88
3.5. La investigación etnográfica como medio para establecer el universo de temas moralmente relevantes .....	93
3.6. El análisis de los medios de comunicación como fuente para establecer el universo de temas moralmente relevantes .....	112
3.7. Panorama y uso curricular de los hechos y conceptos morales .....	118
3.8. Los hechos y conceptos en relación con los demás contenidos morales .....	120
<b>4. CONTENIDOS RELATIVOS A VALORES, ACTITUDES Y NORMAS EN EDUCACIÓN MORAL .....</b>	<b>121</b>
4.1. Naturaleza de los contenidos de valores, actitudes y normas en educación moral .....	121
4.2. Contenidos relativos a valores, actitudes y normas para un curriculum de educación moral de Primaria y Secundaria .....	127
4.3. Los valores, las normas y las actitudes en relación con los demás contenidos morales .....	135

### III. PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE MORAL

1. ACTIVIDADES Y RECURSOS METODOLÓGICOS EN EDUCACIÓN MORAL .....	137
1.1. Clarificación de valores .....	139
1.2. Ejercicios de construcción conceptual .....	146
1.3. Ejercicios autobiográficos .....	151
1.4. Ejercicios de role-model .....	157
1.5. Discusión de dilemas morales .....	163
1.6. Ejercicios de role-playing .....	175
1.7. Comprensión crítica .....	185
1.8. Actividades informativas .....	211
1.9. Enfoques socioafectivos .....	213
1.10. Ejercicios de autorregulación .....	218
1.11. Habilidades sociales .....	231
1.12. Resolución de conflictos .....	241

2. ACTITUDES DEL EDUCADOR EN EDUCACIÓN MORAL .....	251
2.1. Neutralidad o beligerancia del educador .....	252
2.2. El educador como facilitador del diálogo .....	256
2.3. Actitudes y cualidades personales del educador ..	258

3. ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN MORAL .....	262
3.1. Evaluación del clima escolar .....	264
3.2. Evaluación de las actividades específicas de educación moral .....	266
3.3. Criterios para evaluar el proceso de aprendizaje moral .....	267
3.4. Proceso de enseñanza y aprendizaje y proceso de evaluación .....	277

### IV. MATERIALES CURRICULARES DE EDUCACIÓN MORAL

1. DEL PROYECTO CURRICULAR A LOS MATERIALES CURRICULARES .....	281
1.1. Consideraciones en torno a los materiales curriculares .....	281
1.2. Los materiales como mediación entre la teoría y la práctica pedagógica .....	283
1.3. Algunas críticas a los materiales curriculares .....	287

2. ARQUITECTURA DE TRANSVERSAL:	
PROYECTO DE EDUCACIÓN MORAL 6-16 .....	290
2.1. Presentación de Transversal .....	290
2.2. Niveles constitutivos de Transversal .....	292
2.3. Ámbitos temáticos de Transversal .....	295
2.4. Estructura tipo de las unidades curriculares de Transversal .....	302
2.5. Algunas posibilidades y criterios para usar Transversal .....	305
NOTAS .....	309
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	319

## INTRODUCCIÓN

¿Por qué hablar de educación moral? En realidad porque nunca hemos dejado de ocuparnos de la formación moral de nuestros alumnos y alumnas, incluso cuando no hemos sido conscientes de ello o cuando nos hemos dedicado escasamente a estos aspectos de su formación. No es posible abstenerse de transmitir valores y formas de vida. Sin embargo, a veces es necesario preguntarse de nuevo por qué educar moralmente y cómo debe hacerse. Eso es exactamente lo que hoy está pasando en el ámbito de la educación moral. Estamos reflexionando otra vez sobre estos temas porque han cambiado muchas cosas que nos obligan a redefinir e intensificar la educación en valores.

Es necesario preocuparse de la educación moral si queremos que la escuela siga cumpliendo algunos principios que siempre han inspirado su funcionamiento. Nos referimos a dos criterios que han orientado y orientan todavía hoy buena parte de la reflexión educativa: «hacer una escuela que prepare para la vida» y «hacer una escuela a la medida de los alumnos y alumnas».

«Hacer una escuela que prepare para la vida» significa lograr que la escuela sea sensible a la realidad y que esté conectada a los hechos del entorno próximo, y en la actualidad también a los hechos que ocurren en cualquier lugar por lejano que nos parezca. Se trata de hacer una educación vinculada a la vida: que se pregunte por lo que está pasando y por lo que nos está pasando a cada uno de nosotros. Una educación que encare los problemas que nos preocupan, las dificultades de convivencia que tenemos, los retos que debemos plantearnos; en definitiva, que hable de los conflictos de valor que hoy se nos plantean. Por lo tanto, una educación que prepare realmente para la

vida y para enfrentarse a los problemas que previsiblemente vivirán en el futuro los actuales escolares: una educación que contribuya a que la vida sea viable, justa y feliz.

Nos parece conveniente que cuestiones como la crisis ecológica, la violencia y la búsqueda de la paz, la situación en que se encuentran los países del Tercer Mundo, la pobreza y la marginación que hay en los países ricos, las reacciones racistas y xenófobas, el necesario aprendizaje que supone vivir en situaciones multiculturales, el control de la ciencia y de la técnica, la discriminación por razón del género, la crisis del estado del bienestar y otros hechos que atañen a la humanidad en su conjunto se conviertan en temas de reflexión escolar. Otras cuestiones de la misma amplitud, pero que a veces se plantean en ámbitos más cercanos, como la aceptación de las diferencias o la lucha contra las diferencias injustas, las dificultades de convivencia que surgen a menudo en todos los ámbitos de vida, el respeto que merecen las cosas públicas, la responsabilidad profesional y ciudadana que se expresa en tantas y tantas actitudes personales son temas que en modo alguno pueden quedar al margen de la consideración educativa. Finalmente, hay cuestiones más personales como el sentido que damos a la existencia, los valores que guían las opciones biográficas, las distintas elecciones y acciones que configuran la vida, lo que cada cual entiende como una vida lograda u otras cuestiones semejantes que tampoco deberían ser temáticas olvidadas en la escuela.

Pensamos que la educación ha de plantearse abiertamente estos temas y sin duda otros ya que aquí tan sólo hemos enumerado algunas cuestiones a modo de ejemplo. Ha de planteárselos abiertamente y de una manera adecuada a las posibilidades y sensibilidad de cada edad, pero ha de hacerlo si realmente quiere preparar para la vida y ser de verdad una escuela moderna, crítica y útil a los individuos y a la colectividad. Pero tratar estos temas resulta evidente que significa entrar de lleno en la educación en valores: hacer una escuela que prepare para la vida significa hoy educar moralmente.

El segundo de los principios, «hacer una escuela a la medida de los alumnos y alumnas», apunta por encima de otras consideraciones al conocimiento de su naturaleza: al conocimiento de cómo son y cómo funcionan realmente. Quiere evitar una educación conducida por imágenes de los educandos limitadas o deformadas. Acercarse a la manera de ser real de los jóvenes significa, en primer lugar, no verlos únicamente como sujetos inteligentes, sino también como sujetos sensibles y morales. Es decir, como sujetos complejos que precisan una educación integral. Pero, en segundo lugar, una educación a la medida de los alumnos y alumnas significa también superar las explicaciones que simplifican la formación humana: no somos únicamente resultado del condicionamiento, del inconsciente, de las presiones so-



ciales, ni tampoco un artificio dispuesto a procesar información. Quizás somos un poco de todo ello, pero también cabe reconocer un espacio para la conciencia personal: espacio para la autonomía y para los criterios de valor que orienten el propio proceso formativo. Nuestros alumnos son personas autónomas, o que están en camino de serlo, que usan una inteligencia que también siente y valora. Una escuela a la medida de los alumnos y alumnas es una escuela atenta a su autonomía, a su sensibilidad y a sus valores. Por lo tanto, una escuela abierta a la educación moral.

En síntesis, creemos que la necesidad de considerar en la escuela los hechos y situaciones controvertidos que ocurren en nuestro entorno, que le ocurren al conjunto de la humanidad, o que vivimos cada uno nosotros, así como la necesidad de entender a los alumnos en tanto que personas autónomas que sienten y valoran, nos insta a considerar de nuevo y con atención la educación moral.

¿Cómo hemos abordado esta preocupación por la educación moral? Lo hemos hecho confeccionando una propuesta curricular de educación moral. Y para ello hemos organizado nuestra reflexión y los apartados de esta obra de la siguiente manera. El primer capítulo, «*Finalidades de la educación moral*», está dedicado a dos cuestiones: a exponer el panorama social, cultural y educativo en que hoy se lleva a cabo la reflexión sobre la educación moral y, en segundo lugar, a proponer y desarrollar brevemente un conjunto de finalidades accesibles a una propuesta escolar de educación moral. En el segundo capítulo, «*Contenidos de la educación moral*», se argumenta a favor de la necesidad de precisar con cierto detalle cuáles son los contenidos propios de la educación moral. Asimismo se establecen las fuentes de tales contenidos y se definen los contenidos referidos a hechos y conceptos, a procedimientos y a valores actitudes y normas en educación moral. El tercer capítulo, «*Proceso de enseñanza y aprendizaje moral*», se dedica fundamentalmente a exponer y ejemplificar las metodologías de educación moral más relevantes para la propuesta curricular que se expone. Además se discute sobre la actitud de los educadores ante la educación moral, se aquilatan las posibilidades de la evaluación en educación moral y se adelantan algunos criterios para llevarla a cabo. Finalmente, el cuarto capítulo, «*Materiales curriculares de educación moral*», se dedica a dos cuestiones: establecer y argumentar cuál debe ser el papel y las funciones de los materiales curriculares en una propuesta de educación moral, y describir la estructura de una propuesta concreta de materiales de educación moral: el proyecto *Transversal*.

Quisiera acabar esta breve introducción con un apartado de agradecimientos. Y especialmente de agradecimiento a todos los compañeros y compañeras que en el Departamento de Teoría e Historia de

la Educación de la Universidad de Barcelona participaron en el diseño de los materiales de educación moral que acabo de citar (*Transversal*). Este libro es deudor directo e indirecto de lo que conjuntamente realizamos: en unos casos porque hubo partes que se redactaron al filo de las investigaciones y del diseño de materiales y, en otros casos, porque pese a que la redacción fue posterior nunca la hubiese podido llevar a cabo sin la experiencia obtenida durante esos años de intensa colaboración. A ellos les debo infinidad de ideas que he utilizado en este libro. Pero les debo sobre todo haber vivido una experiencia enriquecedora y apasionante de trabajo en equipo. Conste pues mi gratitud a Maria Rosa Buxarrais, Isabel Carrillo, Maria del Mar Galcerán, Silvia López, Xus Martín, Miquel Martínez, Montse Payá, Jaume Trilla y Jesus Vilar. No puedo acabar sin reconocer una deuda especial con Jaume Trilla quien ha leído, discutido y mejorado muchas partes del original.

## I. FINALIDADES DE LA EDUCACIÓN MORAL

Un curriculum de educación moral, como cualquier otra propuesta de intervención educativa, se estructura fundamentalmente a partir de un *proyecto* que precisa las finalidades que se pretenden alcanzar, de una selección de *contenidos* que determina aquello que la sociedad y la cultura ofrecen a los alumnos y, finalmente, de una *metodología* que explica lo que deben hacer alumnos y profesores durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. De estos tres polos de reflexión curricular —proyecto, contenidos y metodología— vamos a empezar prestando atención a las finalidades, y más adelante nos centraremos en los contenidos y las propuestas metodológicas. Para determinar las finalidades de la educación moral comenzaremos haciendo un recorrido histórico y sociológico. Posteriormente, adelantaremos una propuesta normativa de finalidades que nos oriente en la confección del curriculum de educación moral que vamos a presentar.

### 1. CONTEXTO EDUCATIVO Y SOCIOCULTURAL DE LA EDUCACIÓN MORAL

#### 1.1. La educación moral en nuestra historia reciente

El panorama que pretendemos trazar del contexto educativo y sociocultural en que nos movemos lo vamos a estructurar en dos aproximaciones sucesivas que irán de lo más concreto a lo más general. Comenzaremos revisando algunos aspectos del trato que la educación en valores ha recibido en nuestro país. Luego analizaremos la pérdida del espíritu renovador y progresista que casi por todas partes

ha sufrido la escuela y, en consecuencia, la pérdida de confianza en su utilidad social. La reflexión sobre estos puntos nos dará pie a formular muy someramente algunas ideas esperanzadas sobre cómo prolongar el espíritu renovador de la modernidad. Todo ello lo haremos refiriéndonos de modo inmediato a la educación, y más concretamente a la propuesta curricular de educación moral que vamos a presentar. Veamos pues el primero de los puntos señalados.

Parece como si en la actualidad la reflexión educativa sobre valores estuviese saliendo todavía de un cierto olvido, o quizás de una persistente dificultad para expresarse en un lenguaje significativo para nuestra situación presente y para las exigencias profesionales de los educadores. Pero al mismo tiempo está ampliamente reconocido que los valores son un elemento omnipresente y necesario en toda práctica educativa, de modo que nos sentimos obligados a pensar conscientemente sobre los criterios que orientan la educación. El problema, pues, resulta evidente: se reconoce la imposibilidad de emprender una acción educativa sin un marco de valores que la guíe, pero a la vez resulta enormemente difícil reflexionar sin reparos y de modo eficaz sobre las opciones de valor que deseamos que impregnen y dirijan nuestras prácticas educativas.

Entendemos que esta dificultad para tematizar abiertamente la reflexión sobre los valores tiene causas bastante claras que intentaremos detallar. Repasemos de manera panorámica algunos de los hechos que en nuestro país han condicionado la reflexión y la acción en el ámbito de la educación moral. Empecemos por señalar, ante todo, que la controversia ideológica y de valores ha sido durante todo este siglo una constante en la configuración de nuestro sistema educativo. Pero el debate se orientó en mayor medida hacia el enfrentamiento en el terreno de las ideas que hacia la consolidación de hábitos de convivencia democrática. Los períodos con regímenes democráticos han sido cortos y muy crispados, la predominancia de sistemas políticos totalitarios ha tendido a imponer modelos educativos claramente adoctrinadores. Por lo tanto, no puede decirse que el clima de convivencia y acuerdo entre fuerzas políticas y sociales haya sido el mejor para conseguir la consolidación de una reflexión no crispada ni sectaria sobre los valores.

No faltaron, sin embargo, aportaciones a la reflexión sobre la educación moral alejadas de la intransigencia y la imposición unilateral de puntos de vista. En este sentido, no podemos olvidar la recepción que se dio en nuestro país a las propuestas de la Escuela Nueva —que con tanta precisión se expresan en relación al tema de la educación moral en los llamados «30 puntos de la Escuela Nueva»—, o en las aportaciones de pedagogos como Alexandre Galí, Artur Martorell, o en la obra colectiva de la Institución Libre de Enseñanza. Estos apuntes muestran

como, a pesar de un contexto sociopolítico poco adecuado, la preocupación por una educación moral abierta y plural, sin ser un tema asumido por la mayoría, tampoco fue un tema del todo olvidado.

Esta situación razonablemente esperanzadora se truncó con la Guerra Civil. El previsible desarrollo de este tipo de reflexiones sufrió muy directamente las consecuencias de la represión que también vivió la escuela, así como del atraso cultural y educativo en el que quedó sumida. El silencio sobre las posiciones defendidas por los mejores pedagogos de la Renovación y la clausura del país respecto de la evolución pedagógica que se desarrollaba en el exterior son algunas de las causas de la escasa consideración y conocimiento que posteriormente han tenido entre nosotros las temáticas morales.

Por otra parte, la dictadura instaurada después de la Guerra Civil se apoyó ideológicamente en el ámbito escolar en una determinada utilización de la religión católica —el nacionalcatolicismo—, que se concretó en el curriculum escolar en la clase de religión como materia escolar obligatoria para todos los alumnos, y con unos contenidos que dictaba una jerarquía eclesial normalmente muy tradicional y muy proclive a defender el régimen político imperante<sup>1</sup> (\*). Paralelamente, la Formación del Espíritu Nacional, una propuesta de educación cívico-política que también tuvo una notable presencia en el curriculum escolar, intentaba desde el aparato educativo del estado legitimar la dictadura. En síntesis, puede decirse que una cierta orientación de la enseñanza de la religión y la Formación del Espíritu Nacional monopolizaron durante mucho tiempo la educación en valores. Como es fácilmente comprensible, esta situación tampoco contribuyó a mejorar la cultura pedagógica en este sector educativo, y además provocó durante mucho tiempo un explicable rechazo de cualquier práctica educativa vinculada a la educación moral.

Los sectores educativos democráticos y renovadores centraron su preocupación explícita o implícita por la educación en valores en la oposición a las formas y contenidos educativos que mantenía el régimen. Y en concreto se comprometieron notablemente en su oposición a los modelos educativos basados en la imposición de valores absolutos, así como en la reivindicación global en favor de la democratización de la educación y del respeto a todas las culturas y lenguas del país. Más adelante, sin embargo, todo esto no fue suficiente y muchos de los valores que habían impulsado las tareas de oposición sufrieron con la transición a la democracia una crisis de los motivos más evidentes e inmediatos que los fundamentaban. Una vez conseguida la democracia no siempre resultó fácil formular proyectos educativos y proyectos de educación en valores que prolongaran cla-

(\*) Notas en página 309.



ramente el espíritu y la motivación que habían movido con anterioridad a los educadores. De ahí que el mundo de la educación quedara especialmente afectado por el conocido síndrome del «desencanto». La sensación de vacío y desconcierto se impuso a menudo en las discusiones sobre el sentido y las finalidades de la educación. En parte fue así porque no se logró crear una motivación suficiente que permitiese formular propuestas de educación moral para la democracia: de educación en los valores de la democracia. Aunque la educación para la democracia no sintetiza todas las propuestas que debe hacer la educación moral, hubiese aportado sin duda un contenido moral sustantivo suficiente para justificar plenamente un fuerte impulso educativo en dicho sentido. Probablemente esto no fue posible, o lo fue en una medida muy limitada y débil. En realidad durante algún tiempo casi se abandonó la reflexión sobre valores. Incluso llegó a dar la sensación que la defensa de los valores, de ciertos valores, era una tarea exclusiva de la Iglesia.

Al menos desde mediados de los años ochenta y en relación a la educación en valores se pueden detectar en el profesorado cambios lentos pero perceptibles. Asimismo se percibe también en algunas administraciones una notable preocupación respecto a dichos temas. Por una parte, capas cada vez más amplias del profesorado muestran su preocupación por la formación en valores y lo hacen habiendo dejado atrás buena parte de los prejuicios que con anterioridad se asociaban a la educación moral. Como educadores acaba siendo imposible no percibir la necesidad de actuar de modo explícito y efectivo en el ámbito de los valores. No es posible callar indefinidamente y hacer como si lo único importante fuese transmitir conocimientos. Por otra parte, en algunos casos las administraciones también se han preocupado por la educación en valores. Es cierto, que la educación moral ha quedado algo diluida al no tener excesivo espacio donde llevar a cabo un trabajo sistemático, específico y autónomo. Pero también es cierto que nunca se había tenido tan en cuenta como ahora su implantación en el currículum en íntima relación con las demás áreas curriculares. Los contenidos de valores, actitudes y normas, los temas transversales, y la clase de educación ética al final de la Educación Secundaria forman una oferta nada desdeñable. Finalmente, dentro del capítulo de indicios que señalan un cambio de actitudes respecto a la educación en valores, hemos de señalar también las contribuciones dispares y asistemáticas, pero de gran interés, que han realizado colectivos vinculados a la educación para la paz, para el desarrollo, para la conservación de la naturaleza o para la no discriminación por razón de sexo. Probablemente gracias al impulso de esos colectivos ha sido posible definir el contenido de algunos temas transversales<sup>2</sup>.

Con este breve y esquemático panorama se ha querido señalar en qué medida nuestra historia reciente ha influido en el abandono y lenta recuperación del interés por la educación moral. A continuación, me referiré a algunos factores pedagógicos, sociales y culturales que han incidido en la escuela y que de un modo u otro han marcado su posición y su papel en la formación cívica y moral. Son aspectos mucho más generales y que no atañen en modo alguno únicamente a nuestro país.

## 1.2. Sobre la escuela moderna y progresista

La escuela es uno de los elementos clave del amplio proyecto sociocultural inspirado por la Ilustración. Es adecuado considerarla como uno de sus mejores y más insustituibles instrumentos. En relación a ella se han ideado y llevado a cabo infinidad de propuestas para lograr una modernización que contribuya al progreso humano y social. Se trata asimismo de lograr una modernización de la educación que le permita cumplir con su particular tarea en el proyecto ilustrado, a saber: construir en cada hombre las capacidades que configuran su entendimiento y transmitirle el valor para usarlo por sí mismo de modo público<sup>3</sup>. Para lograr la plena emancipación del entendimiento humano, tanto la escuela como la sociedad deben superar las tradiciones socioculturales que impiden la aparición de nuevas formas de vida y convivencia, y deben conseguir asimismo el pleno despliegue de la fuerza de la razón para que analice y dirija las cosas humanas. La mayoría de edad del hombre supone una escuela que aliente la libre expresión de cada sujeto en el seno de una sociedad libre y justa.

Sin embargo, las direcciones en que se desarrolló el espíritu ilustrado fueron muy diversas, e incluso en muchos casos contradictorias entre sí. La voluntad de emancipación usó de la crítica para enfrentarse a las realidades concretas y para denunciar como constreñía a los hombres y les impedía su pleno desarrollo. Pero la percepción de cuáles eran en cada caso las auténticas limitaciones y las causas que las provocaban derivó en diagnósticos muy distintos y en proyectos de modernización también muy dispares. De ahí que no pueda hablarse en modo alguno del fenómeno ilustrado y moderno como de un movimiento unitario, uniforme y de evolución lineal.

Como no podía ser de otro modo la escuela recibió el influjo de las distintas aportaciones de la modernidad y formuló propuestas educativas coherentes con estas orientaciones y sensibilidades. Fue así como surgieron proyectos educativos y escolares de diferente índole: la escuela moderna, nueva, progresista, revolucionaria, tecnológica, o libertaria, por citar algunos. Estas denominaciones encierran a

la vez una notable variedad de diagnósticos y proyectos, pero también muestran la voluntad de que la escuela contribuya a superar las limitaciones del presente. Y que lo haga coincidiendo en muy buena medida en principios como los siguientes.

- La voluntad de generalizar la educación hasta hacerla obligatoria y gratuita para todos los individuos. Razones éticas, políticas y económicas han contribuido de distinta manera a justificar esta propuesta.
- Hacer de la escuela una institución alejada de todo dogmatismo y a la vez comprometida con la emancipación de los individuos en todas sus facetas. Por lo tanto, limitar el poder de la tradición, de la religión, del estado, de las formas colectivas o interpersonales de autoritarismo, de las distorsiones que crea la división de la sociedad en clases, y en definitiva de todas las fuerzas que limitan la libertad y la autonomía de los hombres. Para conseguir tales objetivos, la escuela ha sido en distintos momentos abanderada de la educación científica, de la libertad y del autogobierno escolar, de la concienciación política revolucionaria, de la creatividad y la invención personal, así como de otros modos de potenciar el papel autolegislator y autoformativo que cada individuo ha de tener para consigo mismo.
- De acuerdo con todo ello, la escuela colocó al educando en el centro del proceso educativo, y desplazó de ese lugar a las tradiciones culturales y al propio educador. Si la escuela pretende formar individuos libres y emancipados lo primero que debe hacer es tratarlos como tales durante el proceso educativo; es decir: limitar la instrucción en favor de la actividad creativa y limitar el papel disciplinario en favor de una colaboración mutua más igualitaria.
- Enmarcar la educación en el interior de un proyecto de progreso; o mejor, entender que todo proyecto de progreso necesita la educación como uno de sus principales elementos constitutivos. En realidad esto supone dos cosas: primero, tener una idea clara de lo que ha de ser el futuro; segundo, considerar que para alcanzar ese futuro es necesario contar con la escuela. Dicho todavía de otro modo, la Ilustración supone que el progreso en todos los órdenes de lo humano requiere educación, y que si ésta no siempre es la única causa del progreso es siempre al menos una de sus causas más relevantes.

No resulta complejo ver el sentido ético que aporta el modernismo escolar. En algunos casos porque el contenido ético de las propuestas es inmediato: generalizar la educación. O en otros casos porque indirectamente entrañan un contenido moral: desarrollar una educación no dogmática y centrada en el sujeto que permita la autonomía personal, o incluir la educación como uno de los momentos básicos en un proyecto colectivo de emancipación. En ambos ejemplos es evidente el compromiso moral que toma la educación.

Con todos los altibajos y diferencias que se quiera, y con todas las críticas y correcciones imaginables, este modo de entender las funciones de la educación y de la escuela ha perdurado hasta hace escaso tiempo y ha dejado sin duda una honda huella en la realidad educativa. No obstante, en la actualidad buena parte de estas funciones y finalidades escolares parecen algo diluidas. Parece como si el contenido ético que la escuela se dio bajo la influencia de la modernidad estuviese en crisis. Repasar la evolución de algunas orientaciones pedagógicas de este siglo puede ejemplificar esta aparente pérdida de sentido ético y emancipador de la educación.

Los llamados movimientos educativos progresistas nos muestran como intentos muy distintos de transformar la educación a partir de su crítica y de la formulación de propuestas alternativas han acabado limitándose a legar aportaciones parciales al ámbito de la cultura pedagógica, y han desaparecido como proyectos educativos globales de transformación. Es más, con ellos han desaparecido buena parte de las esperanzas depositadas en la educación como agente de cambio social eficaz y progresista. Desde el Movimiento de la Escuela Nueva, a las pedagogías revolucionarias de inspiración marxista o anarquista, o las pedagogías inspiradas en el compromiso político como las de Freinet, del Movimiento de Cooperación Educativo Italiano, las propuestas antiautoritarias, o las aportaciones de la Pedagogía Institucional, han perdido su fuerza en la medida que el proyecto político en que se incluían quedó desdibujado<sup>4</sup>. Han aportado importantes logros educativos, pero su presencia como propuestas de transformación o movimientos educativos con sentido ético y político prácticamente ha desaparecido. Más allá del acierto en alguna propuesta concreta que justifique su actual pervivencia, en realidad lo que desaparece es la creencia que el vínculo entre la educación y los proyectos de transformación social es un instrumento eficaz para transformar la sociedad y para dar sentido moral y personal a la tarea educativa.

Pero el pensamiento educativo de la modernidad también ha desarrollado importantes aportaciones desde una perspectiva tecnocrática y reformista. Conseguir que el sistema educativo sirva eficazmente a los intereses de la sociedad en sus aspectos sociales y

económicos es la principal finalidad de autores tan representativos como Coombs o Faure<sup>5</sup>. Sus dos ideas claves fueron complementarias: la primera se refería a la descripción de la crisis en que estaban sumidos los sistemas educativos. Crisis ocasionada por la escasa adecuación del sistema educativo al conjunto de la sociedad. Esta desadaptación se manifestaba en los insuficientes recursos económicos destinados a la educación, en lo poco útiles que eran los resultados conseguidos, y en la falta de flexibilidad del sistema educativo para incorporar los cambios que las nuevas situaciones exigían. La segunda idea se refería a la necesidad de modernizar todos los aspectos del sistema educativo para hacer frente a la crisis diagnosticada. La reforma y la innovación a veces atrevida, sugerente y anticipadora fue la receta de un modernismo educativo posibilista. Tales posturas fueron y siguen siendo influyentes, aunque voces teóricas y decisiones políticas concretas a menudo se han orientado en una dirección distinta. Parece como si también hubiera dejado de creerse en la eficacia social y económica de la educación, y ello hasta el punto de llegar a limitar o recortar las aportaciones económicas al desarrollo de los sistemas educativos. Por incomprensible que ello pueda parecer, la confianza en la educación ha quedado también desde esta orientación algo mermada.

Por otra parte, los autores que trabajaron en torno al concepto de «crisis de la educación» estaban sin duda orientados por motivos éticos, pero su plasmación en el mundo de lo educativo se hizo casi siempre a nivel macroscópico. Difícilmente estos análisis podían traducirse en orientaciones y prácticas escolares que penetraran en la vida diaria de las aulas, de modo que la voluntad de valor de los analistas y planificadores se reflejó muy escasamente en la conciencia y en la acción de los educadores.

Si los movimientos progresistas quisieron transformar la sociedad cambiando la educación, y las aproximaciones tecnocráticas quisieron modernizar e innovar la organización de los sistemas educativos para permitirles responder a las nuevas necesidades sociales y económicas, la «sociología de la reproducción»<sup>6</sup> articuló un potente discurso de crítica radical a la escuela cuya pretensión ha sido denunciar las funciones que la escuela lleva a cabo sin conocer ni manifestar abiertamente. En concreto, se trata de denunciar a la escuela en tanto que institución encargada de reproducir la organización social de clases, de transmitir la ideología dominante y las formas sutiles de discriminación por razón de sexo, raza, o de otras diferencias. La confirmación repetida de estas sospechas ha hecho que la escuela acabe entendiéndose como sede de contravalores. A su vez, la lectura que se llevó a cabo de estas teorías contribuyó a destruir la imagen de la escuela como lugar de promoción humana y de transmisión indiscutible de



los mejores valores sociales. Quiérase o no, se está afirmando que la escuela, a menudo de manera casi invisible, acaba impregnando a los jóvenes con los contravalores que más perjudican a la convivencia justa y solidaria. Parece pues un espejismo o una ilusión de los educadores el percibir la escuela como una instancia transmisora de valores, y en cambio es más real entenderla como espacio de transmisión de contravalores.

Aunque no creo que sea justo afirmar que éste es el panorama actual de la educación sin referir también abundantes excepciones, sin citar muchos esfuerzos reales y sin hacer infinidad de matices, la situación predispone más al silencio que al discurso sobre el lugar de los valores en la educación. A pesar de todo, pensamos que la crisis de los modelos progresistas y tecnológicos, así como los análisis sociológicos, pueden ser una ayuda para deshacer ciertas imágenes de la escuela y contribuir a reformular algunos criterios en favor de una escuela todavía comprometida con la emancipación. Pensamos, en este sentido, que más allá de proyectos prometedores y de sentidos prefijados, la escuela puede contribuir modesta y responsablemente al análisis del presente. Al análisis de lo que hoy nos pasa, ahora y aquí, y de lo que hoy pasa en cualquier otra parte del mundo, por alejada que se encuentre. La escuela no puede mantenerse al margen de los problemas que preocupan a los hombres, ni tampoco tendría que desconocer y mantenerse al margen de los esfuerzos de personas y grupos que se enfrentan a ellos. Se han perdido las falsas seguridades en un final feliz del signo que sea, pero no por eso desaparece la responsabilidad de todos respecto al curso de la vida, ni la obligación de arriesgarse con la máxima lucidez.

Pese a que quizás la escuela no tenga un papel privilegiado en los esfuerzos de emancipación, eso no significa que se tenga que desprestigiar su contribución al conjunto de acciones sociales que tienen sentido local para quien las emprende, y a la vez pueden configurar un futuro global desconocido, pero guiado por valores tan conocidos como la justicia y la solidaridad. La escuela puede comprometerse en este tipo de acciones porque probablemente además de ser sede de contravalores —como por otra parte lo son también otras instituciones sociales— puede ser también un espacio social de reunión, reflexión y discusión: un espacio donde individuos plurales pueden pensar y dialogar juntos sobre todo lo que les pasa. Un espacio donde puedan aprender y practicar una racionalidad basada en el diálogo. Una racionalidad que no garantiza nada mas que el uso de un procedimiento tolerante de encuentro de opiniones que buscan esperanzadamente criterios justos de acuerdo. Una herramienta de análisis crítico de los contravalores.

Parece claro que no sabemos demasiado bien qué significa una escuela progresista, pero también es cierto que los ideales de justicia y emancipación no podemos considerarlos ajenos a la escuela. A pesar de lo problemáticas que resultan algunas formulaciones de la modernidad, no nos parece posible prescindir o rebasar sus principales supuestos. Hacer una escuela que contribuya a la justicia y a la emancipación personal y social es un proyecto que se nos impone con la fuerza de las convicciones, incluso antes de perfilar las razones que fundamentan su posibilidad y explican el sentido que hoy podemos dar a estos términos. No estamos suponiendo que nada ha cambiado y que se pueden seguir pensando las cosas como siempre se había hecho. Queremos expresar simplemente la convicción de que la escuela todavía puede ser un instrumento útil en la construcción de una vida más justa, libre y solidaria.

Una escuela que contribuya a hacer una sociedad más convivencial requiere consideraciones de muy diverso tipo que no podemos emprender. Aquí únicamente nos centraremos en algunos aspectos referentes al tema de los valores, pero lo haremos porque además de ser el objetivo de esta reflexión, pensamos que es también una de las condiciones constitutivas más importantes de una escuela progresista. Esbozar que sea hoy una escuela moderna o progresista supone referirse a aspectos valorativos y a la traducción curricular de esos valores. Veamos en qué direcciones entendemos que debe avanzar esta discusión.

- Conseguir que la escuela reflexione sobre sí misma para combatir los efectos perversos del curriculum oculto, para facilitar la participación de todos sus integrantes, y para hacer tan coherentes como sea posible sus prácticas pedagógicas con las orientaciones de valor que haya hecho suyas.
- Conseguir que la escuela reflexione críticamente sobre el presente. Que lo haga sobre los problemas que afectan a toda la sociedad o a toda la humanidad, sobre los problemas que afectan de modo habitual a los alumnos de las distintas edades, e incluso de los problemas más propiamente particulares de cada uno de ellos. De este modo, la escuela podrá ayudar a sus alumnos a construir su vida reconociendo aquellos valores mínimos y universales que, en tanto que criterios irrenunciables de análisis de la realidad y construcción de la convivencia, permiten enfrentarse a los conflictos personales y sociales. Valores que, por otra parte, han de estar abiertos a la infinitud posible de decisiones personales que diferencian una vida de otra.

- Conseguir que la escuela trabaje de modo eficaz en todos los ámbitos educativos (culturales, científicos, técnicos, artísticos, o físicos), sin separarlos de los juicios de valor que deben impregnar el contenido de todas las materias y el modo cotidiano de trabajarlas en el aula. De esta manera, se pondrán las bases de un conocimiento y una práctica profesional que junto a la eficacia considere también los criterios éticos que deben orientarla.

## 2. HORIZONTE NORMATIVO DE LA EDUCACIÓN MORAL

### 2.1. Cómo orientar un curriculum de educación moral

Al referirnos a nuestra historia reciente dijimos que podían detectarse síntomas claros de una renovada preocupación por el papel de los valores en la educación y por cómo traducirlos en propuestas curriculares aplicables a nuestras aulas. Asimismo, tras analizar la evolución de las tendencias educativas renovadoras y progresistas propusimos algunas orientaciones sobre el modo de entender en la actualidad lo que puede ser una escuela moderna.

Nuestra tarea ahora es ver en qué medida es posible esbozar un modelo de educación moral que sea coherente con estas ideas. Un modelo de educación moral que sin caer en el relativismo reconozca un momento para la autonomía del sujeto, y que sin caer en ninguna forma de absolutismo reconozca que es posible razonar y establecer criterios a propósito de los problemas morales. Un modelo de educación moral que esté atento a la consideración de aquellos aspectos de la realidad que se nos han hecho problemáticos y para los cuales hemos de buscar nuevas normas que los regulen. Pero un modelo atento también a reconocer y adquirir aquellas formas de vida que nos ha legado el pasado y que pese a criticar consideramos en parte aceptables. Un modelo de educación moral de estas características consideramos que ha de trabajar al menos en las direcciones que a continuación presentamos.

- Un modelo que considere la conciencia autónoma del sujeto como primera condición para enfrentarse moralmente a la realidad. Conciencia de un sujeto que se reconoce como lugar de cruce de constricciones (biológicas, psicológicas, sociohistóricas y culturales) que lo enmarcan, pero también lugar para considerar críticamente la realidad e imaginar formas de vida más óptimas. Es decir, como un lugar que al lograr reconocerse obtiene una nueva fuerza para orientarse. Sin embargo, la con-

ciencia se funda en la interacción y es siempre a la vez totalmente propia y del todo dependiente y deudora de los demás y de la cultura. Finalmente, ese sujeto anclado en sus constricciones y provisto de consciencia se dota de una fuerza no ilusoria de conocimiento, de autodirección y de valoración, que sin pretender la transparencia total puede conseguir margen suficiente para darse sentido y libertad. Fuerza que interactúa con las constricciones básicas manifestando una pujanza distinta en función de su propio autorreconocimiento y autoconstrucción.

- Un modelo de educación moral orientado a la construcción de herramientas de deliberación y dirección moral. Construcción entendida a la vez como desarrollo y como formación de destrezas funcionales que facilitan la dirección moral. Destrezas tales como el juicio moral, la comprensión, y la autorregulación de la conducta. Instrumentos psicológicos y culturales que podemos reconocer universalmente y cuya naturaleza y contenidos son formales, abstractos y procedimentales. De modo que su uso no supone la imposición de un modelo moral preestablecido, ni tampoco supone la aceptación de un puro relativismo, sino que pretenden formular un modo correcto de enfrentarse a los problemas morales, aunque tales herramientas procedimentales no supongan un acuerdo entre quienes las usan, no garanticen tampoco el acierto y la corrección en su uso, y no eviten el dramatismo, la angustia y la creatividad a que obligan la deliberación y la acción moral.
- Un modelo de educación moral que no se limite a reconocer y construir la conciencia autónoma y las herramientas metamorales y universales, sino que se preocupe también por la construcción de una personalidad moral inserta en una forma de vida concreta que capacite al individuo para conducirse prácticamente ante las realidades morales con que se enfrenta. Es decir, que entienda que un sujeto no es un conjunto de capacidades procedimentales, sino la cristalización dinámica de una biografía: un modo de ser que se enriquece con las experiencias que aporta el entorno interpersonal y cultural en que está inserto. Un entorno que por otra parte nutre a cada sujeto de formas de vida y valores que inducen conductas correctas en los individuos. Pero que no puede negar de ninguna manera la capacidad de cada sujeto para enfrentarse a su realidad de manera práctica: es decir enlazando inseparablemente pensamiento y acción en el seno de una realidad que se ha de considerar en toda su complejidad moral.

## 2.2. Finalidades para un curriculum de educación moral

Hemos hablado de un modelo de educación moral atento al papel de la autonomía de la conciencia moral, interesado en destacar los aspectos procedimentales de la conciencia moral, y preocupado por completar esa visión instrumental de la identidad moral con una aproximación complementaria basada en la elaboración de la experiencia singular de cada sujeto. Con todo ello se ha querido presentar una concepción de la estructura y funcionamiento de la personalidad moral. A partir de este modelo descriptivo y normativo estamos en disposición de cambiar de rumbo e intentar convertir los elementos de dicho modelo en una formulación casi operativa de finalidades de la educación moral. Se trata pues de traducir o convertir los dinamis-mos de la personalidad moral en finalidades deseables de la educación moral. Por consiguiente, la formulación de finalidades de la educación moral que sigue quiere ser suficientemente general como para hacer explícita su relación con las propuestas que acabamos de ver, pero a la vez quiere ser suficientemente concreta como para permitir que se fijen los contenidos y metodologías propios de la educación moral. En consecuencia entendemos que las siguientes finalidades pueden ser un horizonte que oriente el proyecto curricular de educación moral que se está proponiendo.

*Construir aquellas disposiciones que configuran la conciencia moral autónoma en tanto que capacidad para regular o dirigir por sí mismo la propia vida moral.*

Entendemos la conciencia moral autónoma como el conjunto de procedimientos que permiten determinar por sí mismo lo considerado como correcto y que conducen a sentirse voluntaria y personalmente obligado a cumplirlo. Se trata pues de aprender a tomar en las propias manos los asuntos morales en que cada cual se encuentra directa o indirectamente inmerso. Entendemos que aproximarse a esta finalidad de la educación moral supone reconocer o cumplir condiciones como las siguientes: 1. querer realmente comprometerse en su construcción (la conciencia moral autónoma no es una disposición que se otorga o desarrolla sin esfuerzo) y tener la valentía de usarla de modo cotidiano a pesar de la responsabilidad con que carga quien se sirve de ella; 2. superar la imagen de la conciencia moral como capacidad indeterminada, a salvo de influencias, e ilimitada en su poder de conocimiento y dirección: la conciencia no es una capacidad que nos hace del todo transparentes y absolutamente libres; 3. no entender la construcción de la conciencia moral como una tarea autorreferencial o de conocimiento directo de sí mismo, sino como resultado de la re-

lación intersubjetiva y comunicativa con los demás; 4. usar de ese espacio de individuación personal que surge en el diálogo interpersonal para alcanzar criterios y comportamientos morales deseables y para construir la propia identidad biográfica: conducirse pues de modo autónomo y posconvencional; y 5. entender finalmente la conciencia moral autónoma de manera funcional y, en concreto, como un espacio definido por procedimientos de deliberación y acción moral como el juicio, la comprensión y la autorregulación.

*Adquirir criterios de juicio que guíen la producción de razones y argumentos morales justos y solidarios, y usarlos recta y habitualmente en las controversias que implican un conflicto de valores.*

El desarrollo del juicio moral debe permitir enfrentarse de modo justo y solidario a controversias prácticas o dilemas de valor. Si su objetivo es dilucidar dilemas, su naturaleza será pues prescriptiva y no descriptiva. Por consiguiente, el juicio moral debe proporcionar razones que permitan justificar lo correcto y lo que debe hacerse. Sin embargo, la validez de las razones aducidas está en función de los criterios o principios a partir de los que se produce y fundamenta cada uno de los juicios. Ante un conflicto moral no es lo mismo aducir razones basadas en criterios de beneficio personal, de salvaguarda del orden social, de coherencia con los Derechos Humanos, o de acuerdo con máximas formales o procedimentales. Entendemos pues que se trata de alcanzar un criterio posconvencional de producción de juicios morales basado en un procedimiento ideal de argumentación moral, a saber: serán válidas las normas que puedan encontrar un asentimiento de todos los afectados en el conflicto. Un asentimiento o acuerdo que se conseguirá dialógicamente, apoyado en buenas razones y, por lo tanto, libre de toda presión, coacción o engaño.

*Desarrollar las capacidades de comprensión crítica de la realidad personal y social de modo que sea posible reconocer y valorar el significado de las situaciones concretas.*

La comprensión es una modalidad de la reflexión moral que nos acerca al significado de las realidades singulares y concretas. A diferencia del juicio moral que se refiere siempre a la forma universal de la reflexión, la comprensión se preocupa de la reflexión moral en cuanto pretende abordar la singularidad de las situaciones plenamente contextualizadas. Con la comprensión se quiere reconocer lo particular y se quiere buscar respuestas que le sean apropiadas. Se trata de ver qué es lo justo y correcto en cada situación, y verlo a partir de

la consideración de las razones que hacen plausible la posición de todos los implicados en la realidad problematizada. Estamos pues ante un proceso de valoración crítica de todas aquellas realidades que resultan relevantes y controvertidas para los alumnos y alumnas. Finalmente, el proceso de comprensión crítica debe permitir a todos aquellos que lo emprenden elaborar normas convivenciales, proyectos colectivos y adquirir valores morales más justos y solidarios.

*Formar las disposiciones necesarias para la autorregulación que permitan dirigir por sí mismo la propia conducta y construir formas comportamentales voluntaria y reflexivamente decididas.*

La autorregulación es la capacidad de dirigir por sí mismo la propia conducta. Con ella se pretende escapar, al menos en parte, a las presiones sociales que configuran formas conductuales preestablecidas y ajenas a la voluntad del sujeto. La autorregulación pretende pues intensificar la relación consigo mismo hasta convertir a cada individuo en sujeto de sus propios actos de acuerdo a sus criterios morales. Así entendida, la autorregulación interviene en la configuración de tres ordenes de fenómenos: primero, la decisión de la voluntad que logra que el juicio y la acción moral sean coherentes; segundo, la autorregulación contribuye también a la adquisición de hábitos queridos; y tercero, contribuye a conformar la manera de ser o carácter propio de cada sujeto.

*Adquirir la sensibilidad necesaria para percibir los propios sentimientos y emociones morales, para aceptarlos críticamente, y para usarlos en tanto que componentes de los procedimientos de la conciencia moral.*

Se trata ante todo de reconocer y controlar positivamente el papel de las emociones y los sentimientos en la configuración de la conducta moral. Primero, en tanto que soporte de reacciones altruistas y solidarias, pero también de reacciones egoístas e individualistas. Segundo, en tanto que motores y componentes de los procesos conscientes de reflexión y acción moral, así como de los esfuerzos por construir una identidad moral compleja. Es en este último sentido que vemos la necesidad de adquirir una fina sensibilidad para percibir y sentirse concernido ante situaciones moralmente inaceptables. Se trata pues de desarrollar la capacidad para apreciar el dolor ajeno, tematizarlo moralmente y sentirse comprometido a intervenir para paliarlo. Ello supone trabajar emociones como el dolor, la culpa, la indignación, la piedad, el cuidado, la benevolencia, la solidaridad, el amor, la empatía, la vergüenza o el autorrespeto.



*Fomentar las competencias dialógicas que predisponen al acuerdo, al entendimiento y a la autodirección, así como a la tolerancia y a la participación democrática.*

Con este objetivo se pretenden asegurar la formación de todas aquellas habilidades necesarias para dialogar correcta y rectamente. Para ello se requiere asegurar especialmente el desarrollo de las capacidades para intercambiar opiniones, para razonar sobre el punto de vista de los demás, y para modificar si cabe las propias posiciones. Asimismo se pretende habitar a los alumnos a usar del diálogo en cualquier tipo de situaciones escolares o no escolares. Por último, se trata de apreciar el diálogo como uno de los valores esenciales para la educación moral y para la participación democrática. Entendemos que debe ser así porque tanto el juicio moral como la comprensión y la autorregulación comparten una común naturaleza dialógica, consecuencia de la misma dialogicidad de la conciencia moral autónoma.

*Reconocer y asimilar aquellos valores morales que podemos entender como universalmente deseables.*

Nos referimos a un conjunto de valores que, a pesar de que su aplicación concreta puede ser en ocasiones controvertida y relativa a determinadas circunstancias históricas o culturales, apelan sin embargo a un ethos moral democrático y universalizable. Es decir, un ethos que emerge de sentimientos y emociones morales profundos, que surge de la direccionalidad valorativa de los procedimientos de la conciencia moral, y que se nutre también de los valores que exige la comprensión crítica de la realidad. Se trata pues del reconocimiento de ciertos valores que consideramos bastante seguros y universalmente deseables. Sin ánimo de exhaustividad querríamos citar al menos algunos. Desde una perspectiva macroética o pública: la justicia, la libertad, la igualdad, la solidaridad, la benevolencia, la tolerancia, el respeto, la participación, el compromiso y la cooperación. Desde una perspectiva microética o privada: la renuncia, el reconocimiento, la verdad, la abertura a los demás, la empatía, la consideración, el amor, la coherencia, la responsabilidad y la voluntad de valor. Como valores comunes a ambos espacios éticos nos parecen destacables la autonomía y la crítica. Entendemos asimismo que cuando estos valores se aplican a problemáticas concretas o a temas morales específicos surgen ámbitos de acción moral que dan pie a nuevas consideraciones valorativas. A modo de ejemplo nos parece destacable señalar la defensa de valores conectados con el pacifismo y los Derechos Humanos, el compromiso con proyectos de valor como el ecologis-



mo, el feminismo o el interculturalismo; o la voluntad de alcanzar formas de vida personal abiertas y creativas desde el punto de vista de los valores.

*Conocer toda aquella información que tenga relevancia moral o pueda resultar formativa por su clara explicitación de valores.*

Este objetivo pretende facilitar la adquisición de un conjunto de conocimientos que una persona moralmente madura debería poseer. Nos referimos, por una parte, a documentos que tienen un evidente contenido moral y son ampliamente aceptados —la Declaración de los Derechos Humanos es un ejemplo básico—; o a ciertos contenidos de valor presentes en las leyes más importantes y ampliamente aceptadas de la propia colectividad. Asimismo, entendemos como incluido en este objetivo el logro de un conocimiento suficiente en torno a ciertos conceptos de valor, términos morales, o teorías filosóficas destacadas. Por otra parte, se trata también de proporcionar un conocimiento crítico de aquellos hechos personales o sociales que implican un conflicto de valores y que exigen un ejercicio de juicio, comprensión y transformación.

*Construir una identidad moral compleja, abierta y crítica que delimite un espacio de diferenciación y creatividad personal en el ámbito de los valores. Tal construcción supone al menos un trabajo de elaboración autobiográfica, de diálogo democrático y de acción comprometida.*

Se trata de construir una identidad moral a partir de las experiencias que cada sujeto vive a lo largo de su existencia. Estamos ante la necesidad de construir un modo de ser personal que sintetice la identidad procedimental y la identidad material o sustantiva. Por lo tanto, que enlace en la identidad moral de cada sujeto los procedimientos de la conciencia moral y los valores universalizables a que apuntan tales procedimientos, con la pluralidad de formas de vida y la diversidad de marcos valorativos en los que cada individuo se halla inserto y que cada individuo adopta y desea para sí mismo. De todo ello resulta una identidad compleja que debe entrelazar distintas líneas de valor, abierta a formas de vida diferentes a las propias, y reflexiva en la medida que no puede aceptar sin crítica cualquier forma de ser o vivir que la realidad parezca imponer.

La construcción de una identidad moral de estas características supone elaborar y si cabe narrar la propia historia personal o autobiografía. Conseguir con ello un adecuado conocimiento o comprensión de sí mismo y de sus claves de valor, así como lograr una cierta

anticipación o proyección hacia el futuro de lo que cada cual desearía que fuese su propia vida. Participar en formas de diálogo democrático que permitan mediar las propias posiciones de valor con las de todos los demás individuos y grupos a fin de construir proyectos emancipatorios. Finalmente, definir espacios de participación social que predispongan a alcanzar compromisos de acción concretos donde sea posible mediar de nuevo los proyectos personales con la realidad social.

*Reconocer y valorar la pertenencia a las comunidades habituales de convivencia, integrarse participativamente en ellas y reflexionar críticamente sobre sus formas de vida y tradiciones valorativas.*

Con esta finalidad se pretende señalar la trascendencia que tiene la pertenencia a la comunidad en la formación de la identidad moral. La formación moral es inseparable de las experiencias que proporciona la vida colectiva en las comunidades habituales de convivencia. El reconocimiento del valor de la colectividad y la asimilación de las normas colectivas, así como la autocomprensión de sí mismo que puede llegar a proporcionar la pertenencia cálida a un colectivo, constituyen algunos de los objetivos que se pretenden alcanzar con este punto. Se persigue pues la adquisición de las normas convivenciales necesarias para una correcta vida colectiva, así como su crítica, y quizás la construcción colectiva y acordada de otras normas más adecuadas.

Por otra parte, para conseguir que una colectividad ejerza correctamente su rol educativo es necesario que manifieste ciertas cualidades. A saber, que no se autocomprenda como una realidad acabada, sino como una institución en perpetua transformación gracias a la participación creativa de todos sus miembros. Por lo tanto, que entienda la reflexividad y la crítica como elementos constitutivos de su realidad. De acuerdo con ello, la comunidad debe instituir normas de convivencia y formas de vida que expresen del modo más claro posible valores posconvencionales. De este modo, se convertirá a la vez en elemento socializador y en espacio abierto a la crítica y a la creatividad en el ámbito de los valores y las formas de vida.

## II. CONTENIDOS DE LA EDUCACIÓN MORAL

En el capítulo anterior hicimos una propuesta de finalidades para la educación moral. La cuestión ahora es ver cómo alcanzarlas. A eso se intentará responder en los siguientes capítulos, precisando respectivamente qué *contenidos* son necesarios para aproximarse a tales finalidades y qué tipo *actividades* han de programarse para conseguirlo. Pero, centrándonos en lo que aquí nos ocupa, ¿a qué nos referimos cuando hablamos de contenidos? Los contenidos educativos son las formas en que cristaliza y se presenta la información creada en los procesos socioculturales. Posteriormente, dicha información se incorpora de algún modo a la naturaleza propia de cada sujeto. En los siguientes apartados vamos a ver cómo pueden establecerse y definirse los distintos contenidos propios de la educación moral.

### 1. EL DEBATE EN TORNO A LOS CONTENIDOS EDUCATIVOS Y LOS CONTENIDOS DE LA EDUCACIÓN MORAL

#### 1.1. Los contenidos en la pedagogía tradicional y en las pedagogías renovadoras

La pedagogía clásica puso su atención de modo prioritario en los contenidos a transmitir. Se trataba de poner en contacto a los alumnos con las mejores realizaciones de la humanidad, y para ello se debían utilizar como modelos las obras más representativas de cada uno de los campos de la cultura. Convenía mostrar a las generaciones jóvenes la mejor literatura y el mejor arte, las teorías matemáticas o físi-

cas consideradas como verdaderas, o las vidas humanas más ilustres y los actos heroicos de los antepasados más relevantes. Educar significaba mostrar y casi obligar a que todos imitaran los mejores contenidos culturales, o los arquetipos casi inalcanzables que la civilización había ido decantando. La fuerza de los modelos culturales con que debían enfrentarse los alumnos se consideraba tan enorme que casi no hacía falta pensar en cómo se debían transmitir. Tras la mera presentación de los contenidos, su misma perfección se imponería a los espíritus jóvenes sin mayores problemas. Educar era, por lo tanto, acercar a los educandos a las formas culturales ideales y dejar que éstas diesen forma a las mentes y sensibilidades de los jóvenes.

Esta situación se mantuvo hasta la aparición de las distintas ideas que configuran el movimiento de la Escuela Nueva. Sus aportaciones fueron uno de los primeros ataques a los contenidos de la educación, en especial por la vía de relegar la cuestión a un segundo plano, que en muchos casos lo condujo al olvido. Colocar a los educandos en el centro del proceso de enseñanza supuso quitar de ese lugar privilegiado los contenidos, que hasta el momento habían sido los protagonistas de la educación. Además implicó una redefinición de los contenidos que los acercaba a los intereses de los alumnos y a la realidad de su vida concreta e inmediata. Su propia experiencia, por así decirlo, se convirtió en el principal contenido de su educación. Por otra parte, se argumentaba que el mero contacto con la cultura, y menos aún su memorización verbalista, de ningún modo podían ser garantía de un aprendizaje real. Tan solo la actividad de manipulación o reflexión de los educandos podía asegurar su correcta formación. La educación, desde la perspectiva de la Escuela Nueva, debía centrarse en el desarrollo de los educados y mucho menos en la transmisión de conocimientos. La reflexión sobre los contenidos fue cediendo espacio porque casi se los veía como un mal necesario, que en la medida de lo posible convenía si no eliminar al menos mitigar.

A pesar de que la Escuela Nueva produjo un vuelco notable respecto a la consideración de los contenidos, es con la aparición del paradigma de la reproducción en sociología de la educación y las posturas piagetinas en psicología educativa cuando la crítica a los contenidos se hace más directa e incisiva. La Escuela Nueva había desplazado los contenidos de su lugar de privilegio, pero en cierto modo tan solo los había querido redefinir en función del educando. Estas nuevas perspectivas, en cambio, cuestionan los contenidos por motivos mucho más hondos y destacan con mayor fuerza sus aspectos negativos o limitadores. Veamos cuáles son sus posiciones, y veamos también de qué modo podemos reintroducir en la educación, y en concreto en la educación moral, un tipo de reflexión sobre los contenidos convenientemente revisada.

## 1.2. Los contenidos escolares como instrumento de reproducción social

De una forma u otra los trabajos pertenecientes al paradigma sociológico de la reproducción consideran que el sistema educativo tiene como principal función perpetuar la estructura de la sociedad. En concreto, su tarea es reproducir lo esencial de la división de la sociedad en clases, así como de las formas discriminatorias que atraviesan la sociedad en función del género, la raza o la cultura. Esto es, reproducir formas sociales de discriminación y enmascarar este proceso injusto mediante un trabajo ideológico que lo encubra<sup>7</sup>. Esa tarea la realiza la escuela mediante varios procedimientos que ha descrito la sociología crítica y que ahora no podemos detallar, pero puede decirse que una buena parte de ellos tienen en la selección y la transmisión de los contenidos uno de los mecanismos reproductores y discriminadores esenciales. Veamos algunos de los argumentos que se aducen para sostener esta afirmación.

En primer lugar, la escuela discrimina a sus alumnos y les induce al éxito o al fracaso mediante una selección y presentación no neutral de los contenidos. La selección de los contenidos escolares refleja siempre el interés de los grupos sociales dominantes, y lo hace adoptando como cultura escolar la cultura propia de esos grupos privilegiados. Tal selección deja fuera de la escuela los contenidos más cercanos a otras culturas, los modos de ver el mundo de grupos sociales menos favorecidos, o adopta formas discriminatorias en función de la raza, el sexo o de otras diferencias. De este modo, algunos alumnos se encuentran que en la escuela dominan y son apreciados unos estándares culturales que ellos en cierto modo ya conocen, les son familiares y en parte poseen. Por el contrario, otros alumnos se encuentran con que no conocen en absoluto la cultura escolar, y la sienten muy distante de los modos culturales propios de su grupo y de su familia. Así, con aparente naturalidad, unos alumnos obtienen éxito y otros fracasan. Pero el éxito o el fracaso no depende tanto de su capacidad intelectual y esfuerzo, como de la ventaja que otorga la selección de contenidos que la escuela ha realizado. Por lo tanto, es obvio que tales análisis habrían de dejar en un lugar muy delicado la reflexión sobre los contenidos. No parece haber espacio para un pensamiento sobre los contenidos que no incluya casi como únicas notas su papel injusto y el modo socialmente sesgado de seleccionarlo.

En segundo lugar, los contenidos escolares, por lo que expresan y pretenden inculcar, pero también por lo que callan y esconden, son un medio de transmisión ideológica, de perpetuación de discriminaciones, de creación de prejuicios y de legitimación de situaciones injustas. La selección de contenidos sesga la realidad y refleja los prejuicios conscientes o inconscientes de la sociedad. Los conocidos

análisis de los libros de texto son un claro exponente de este hecho y de cómo se produce el lento goteo de contenidos que acriticamente reciben los alumnos. De nuevo, los contenidos quedan tematizados como soporte de formas educativas indeseables.

Por último, estas aportaciones sociológicas han señalado también la existencia de unos contenidos y unos procesos educativos no explícitos pero muy activos: el llamado *curriculum oculto*. Es decir, todos aquellos efectos colaterales y no previstos del proceso educativo, pero que, sin embargo, afectan decisivamente la orientación de sus resultados. En cierto modo se afirma que, además de la función discriminadora que ejercen los contenidos educativos explícitos, la escuela y los procesos educativos que allí se llevan a cabo crean una nueva gama de contenidos que los educadores no esperaban y que no logran controlar con facilidad, pero que en cambio son muy activos y eficaces, y continúan sirviendo a los intereses menos confesables de la sociedad. Por lo tanto, aquí estamos más que ante una crítica de los contenidos, ante la afirmación de que los contenidos importantes no son programables conscientemente, sino que se imponen a la voluntad de los educadores con una lógica y una fuerza propias, que se imponen incluso a la buena voluntad de los educadores. La lectura de estos análisis en muchas ocasiones ha acentuado la tendencia a considerar los contenidos como una realidad casi intocable que invita a dimitir y a refugiar la reflexión pedagógica en otra parte tan alejada de los contenidos escolares como sea posible<sup>8</sup>.

Más allá de la opinión positiva pero también crítica que nos merece la sociología de la reproducción, tendencia que por otra parte tiene autores con planteamientos no del todo coincidentes y que además han ido abandonando el esquematismo mecanicista de las primeras aportaciones, aquí únicamente nos interesa extraer algunas ideas para enriquecer el debate sobre la selección de los contenidos de la educación. Partimos de la idea, ya ampliamente aceptada por algunos de sus representantes, de que la escuela no es una realidad monolítica que cumple su función de reproducción sin fisuras ni errores, sino que por el contrario está atravesada por múltiples contradicciones y conflictos que permiten entrever espacios para la acción crítica, para la resistencia y para la transformación, si se quiere lenta y sin grandes esperanzas. Es decir, la escuela y la sociedad mantienen ciertamente una mutua correspondencia, de modo que toda institución escolar refleja el sistema social en que está incrustada y, a su vez, contribuye a producir cierto número de condiciones que lo perpetúan. Pero lo hace con suficiente autonomía y con un nivel de contradicciones tal que permite la crítica y la resistencia por parte de todos los que en ella participan, sea cual sea su rol. De este modo, la institución escolar se convierte en un espacio de posibilidades o en un teatro de controversias cuyos resultados pue-

den tener un neto efecto contrahegemónico. Este juego de fuerzas y de esfuerzos se lleva a cabo en todos los espacios y ámbitos del sistema educativo pero, sin duda, uno de los aspectos más claros y relevantes es el de la selección y transmisión de los contenidos. Los contenidos se usan para distribuir a los alumnos, inculcarles ideologías que enmascaran la realidad y discriminan a grupos sociales, pero entendemos que también es en el espacio que definen los contenidos y su transmisión donde se lleva a cabo la crítica de la realidad, la producción de ideas más justas, la vinculación y el compromiso con puntos de vista alternativos, la toma de conciencia de las ideas prejuiciosas y la presentación de puntos de vista distintos. En tal sentido, pensamos que el tipo de contenidos que a continuación señalamos, y que podrían incluirse dentro de la educación cívica y moral, constituyen verdaderos ejemplos de cómo desde los criterios de selección de contenidos se puede llevar a cabo una acción crítica en relación a la función reproductora de la escuela. Consideramos pues que entre los contenidos críticos que la educación moral debiera tratar figuran entre otros los siguientes:

- Contenidos que expresan valores de amplio consenso —la Declaración de los Derechos Humanos—, o que ponen de relieve realidades que suelen olvidarse —carrera armamentista, tráfico de armas, desigualdad en flujos de información, diferencias entre el Norte y el Sur, devastación ambiental, etc—, o temas históricos y sociales que narran el pasado o el presente de grupos sociales marginales —historia del movimiento obrero o de la vida y luchas de las mujeres.
- Contenidos propios de culturas o sensibilidades distintas que permitan abrir procesos de diálogo y comprensión mutua.
- Contenidos factuales que pongan de manifiesto conflictos de valores o controversias candentes para los alumnos o para el conjunto de la sociedad. De este modo, se permitirá la comprensión crítica, razonada y dialógica sobre todo ello.
- Propuestas curriculares que trabajen la toma de conciencia del contenido oculto que se esconde en los demás contenidos seleccionados, y en cómo se trabajan en la escuela y en el conjunto de la vida de la institución escolar.

### 1.3. Desarrollo versus adquisición de conocimientos

Otra gran línea de pensamiento que dentro del marco de las ciencias de la educación ha mantenido una postura crítica respecto de los



contenidos de la enseñanza ha sido la psicología genética, y en particular las obras de Piaget y Kohlberg. Frente a los excesos de la pedagogía tradicional que veía la educación como mera transmisión de conocimientos que unos alumnos receptivos debían acumular, la psicología del desarrollo fundamentó y prolongó la crítica que ya había iniciado la Escuela Nueva. A partir de los trabajos de Piaget y de sus colaboradores queda ampliamente descrita la actividad constructiva de los alumnos como verdadero y de hecho único motor del proceso educativo. Actividad de los alumnos que mediante la exploración y la manipulación, el descubrimiento y la reflexión, y la experimentación y la creatividad podía permitirles inventar o mejor reinventar todo lo que cabía conocer. Desde tal perspectiva, la educación no puede ser en modo alguno un proceso de transmisión de los saberes culturales acumulados por la sociedad. Especialmente cuando la transmisión tan solo se entiende como acumulación memorística de saberes no necesariamente vinculados a la experiencia y significación de los alumnos. No se reconoce la posibilidad de que la adquisición de conocimientos sea una construcción en la que participen conjuntamente la actividad del sujeto que aprende, el contenido socialmente seleccionado, y la ayuda respetuosa pero también activa del profesor. De acuerdo con tales puntos de vista, la educación debe ser un proceso que facilite el desarrollo de todas las capacidades de los alumnos, por lo tanto, un proceso en que los contenidos de la educación no tienen casi ningún protagonismo, sino que toda la relevancia queda reservada para la actividad autoconstructiva del alumno.

Es cierto que Piaget insistió infinitas veces, y en realidad es una de las notas centrales de su aportación, en que el conocimiento era imposible sin una relación del sujeto con el objeto de conocimiento, y en consecuencia de ninguna manera podemos entender que el alumno está solo en el proceso de construcción del saber. Pero tampoco debemos confundir la idea de objeto de conocimiento con la de contenido de la enseñanza. Para Piaget nada es posible si los esquemas del sujeto no se enfrentan a la singularidad del objeto de conocimiento, pero de aquí no podemos suponer que objeto y contenidos son lo mismo. Los contenidos de la enseñanza suponen una actividad social consciente que los selecciona a partir de todos los posibles, los organiza de acuerdo a criterios didácticos, y los presenta sistemáticamente de acuerdo también a criterios psicopedagógicos. Todo ello está lejos de la natural espontaneidad con que suele presentarse el objeto de conocimiento. Asimismo, el educador desde esta perspectiva piagetiana es sobre todo un facilitador u orientador del aprendizaje, que en contadas ocasiones debe presentar algún contenido, pero que en cambio procurará impulsar a los alumnos para que se comprometan en procesos de investigación. El educador es menos un



adulto socializado que ayuda a comprender la cultura, y más un aséptico ayudante de laboratorio que acompaña y echa una mano al investigador principal: el alumno<sup>9</sup>.

No puede extrañarnos que en este trasfondo teórico los contenidos de la enseñanza fuesen olvidándose en beneficio de la reflexión sobre la génesis y el desarrollo de las actividades constructivas de los alumnos. Esta postura resultó asimismo muy fructífera en el campo de la educación moral, ya que al general distanciamiento respecto a los contenidos, se ha de añadir la dificultad para determinar qué contenidos de valor debe transmitir la escuela en una sociedad democrática y plural. Este inconveniente fue en gran medida superado apelando a la idea de que la educación moral tenía como tarea prioritaria facilitar el desarrollo del juicio moral; desarrollo considerado como universal y más allá de disputas de valor siempre sesgadas por la pertenencia a determinados grupos sociales o culturales. En todo caso, si por el camino del desarrollo del pensamiento moral se encontraban ciertos valores, éstos tendrían asimismo un carácter universal. De este modo el problema de los contenidos quedaba casi zanjado: lo importante es el desarrollo del juicio moral y los valores que surjan durante este desarrollo. Todo lo demás queda por así decirlo en la esfera de lo privado, y en ello no entra la escuela ni la educación. Visto así tampoco la educación moral debía preocuparse demasiado por el contenido pues tenían tan solo un papel de soporte de las capacidades de juicio.

Esta postura impulsada por la psicología del desarrollo recibió desde otra perspectiva una importante ayuda. Nos referimos a la idea probablemente cierta y sin duda muy generalizada de que el conocimiento se hace cada vez más inabarcable y además crece de modo acelerado. Ocurre así en tal medida que es imposible enseñar todo lo que los alumnos debieran saber, y obviamente es imposible prever lo que deberán saber en su futuro profesional porque entre otras razones tal saber todavía no existe. Ante esas constataciones la única salida es relativizar de nuevo la reflexión sobre los contenidos, dejarla en un segundo plano y centrarse en el desarrollo de todo tipo de habilidades cognitivas que puedan favorecer la construcción de conocimiento en el momento que sea necesario.

Sin abandonar las muchas aportaciones positivas de la psicología genética, cada vez resulta más evidente que no hay una incompatibilidad tan acusada entre desarrollo y adquisición de saberes, entre desarrollo y aprendizaje. Y, en consecuencia, la actividad constructiva del alumno y los conocimientos sobre los que trabaja no son dos polos incompatibles del proceso educativo. Es decir, ante las tesis de Piaget o Kohlberg de que la educación en tanto que desarrollo debe poner a los alumnos en situaciones didácticas que tengan como objetivo pro-

mover las capacidades de juicio lógico o de juicio moral, podemos contraponer la idea de que en realidad la educación es un tipo de desarrollo que interrelaciona siempre tales capacidades de juicio con contenidos específicos y propios de cada dominio de pensamiento. Por lo tanto, que es imposible separar el desarrollo de las capacidades de pensamiento del aprendizaje de contenidos culturales debidamente organizados y presentados. De este modo, el desarrollo casi natural del juicio y la adquisición cultural de las tradiciones sociales se darán en íntima e inseparable relación. Se aprende a pensar pensando sobre contenidos culturales, se ejercita el pensamiento siempre sobre realidades sociales o culturales, pero a su vez es imposible comprender y dar significado a los contenidos de la cultura sin la ayuda de las disposiciones para el juicio lógico o moral. En síntesis, desarrollo y aprendizaje son los dos momentos de un único proceso que es la educación y, en consecuencia, los contenidos culturales previamente seleccionados y convenientemente organizados deben retomar un papel más relevante en el proceso educativo. Pero no para reintroducir la memorización y la acumulación de saberes, sino para convertirse en el material sobre el que ejercer en colaboración con el profesor y los compañeros una actividad de construcción de significado y adquisición de conocimiento<sup>10</sup>. De igual forma, en el campo de la educación moral los educadores deberíamos repensar la problemática del contenido, a pesar de que con ello nos veremos obligados a plantear de nuevo qué contenidos cabe enseñar en una sociedad plural y democrática sin caer en el adoctrinamiento. A esto vamos a dedicar el resto del capítulo.

Sin embargo, la nueva reflexión sobre los contenidos que propugna la psicología de la educación no se queda en su reivindicación y ubicación en una explicación distinta del desarrollo educativo, sino que todo ello está acompañado de un análisis de la misma naturaleza de los contenidos educativos. Se ha producido una ampliación y diferenciación de los contenidos que va mucho más lejos de la tradicional equiparación de contenidos escolares con conceptos y teorías. Las propuestas más recientes distinguen entre contenidos relativos a hechos, conceptos y principios, de los contenidos relativos a procedimientos y, finalmente, de los contenidos relativos a valores, normas y actitudes. Sobre la naturaleza de cada uno de estos tipos de contenidos nos extenderemos con mayor amplitud más adelante, pero en cualquier caso la distinción entre tipos de contenido supone que todos ellos pueden ser aprendidos y, por lo tanto, también enseñados por los profesores. Aunque para ello deban utilizarse en cada caso estrategias didácticas apropiadas y específicas. La aportación que supone la diferenciación de contenidos no debe hacernos olvidar que siempre se presentan de modo interrelacionado e inseparable. A ma-

nera de conclusión, y comprobadas las limitaciones de las posturas que entienden la educación y la educación moral como un desarrollo casi programado, podemos afirmar que la educación como desarrollo y socialización crítica supone enfrentar a los alumnos con el contenido cultural que resulte significativo para su tradición colectiva.

#### 1.4. Diversidad de contenidos en educación moral

De acuerdo con lo que hemos expresado en el anterior apartado, consideramos que los contenidos no son un elemento innecesario o perjudicial del proceso educativo, sino una de las condiciones esenciales de una educación crítica y realmente enraizada en la cultura de la comunidad en que se produce. En consecuencia, abordaremos la selección de contenidos en el ámbito de la educación moral con la intención de que contribuyan a superar las formas educativas meramente reproductoras y colaboren en la creación de una realidad mejor. Asimismo, la preocupación por los contenidos del curriculum de educación moral supone desconfiar de una educación basada exclusivamente en el desarrollo de las capacidades cognitivas del sujeto. Por el contrario, se trata de fundir tal desarrollo con el aprendizaje de elementos culturales relevantes. De este modo, la selección de contenidos morales deberá preocuparse tanto de las capacidades que debe formar como de los conceptos y valores morales que la colectividad considera relevantes. Con ello se abre de nuevo el problema de determinar, más allá de las opciones personales, qué contenidos son aceptables para todos en una sociedad plural y democrática.

Defender la necesidad de los contenidos no puede hacernos olvidar, como ya nos ha recordado la reflexión psicopedagógica, que éstos son variados y no pueden reducirse a los clásicos contenidos conceptuales. En la actualidad entendemos, al menos, que es posible distinguir entre contenidos factuales y conceptuales, contenidos procedimentales, y contenidos referidos a valores, normas y actitudes. En cuanto a la educación moral nos parece importante señalar que de ningún modo sus contenidos pueden reducirse a los valores, las actitudes y las normas, sino que muy al contrario la educación moral supone contenidos de cada uno de los tres ámbitos que se han señalado. O sea, que la educación moral no se refiere sólo a valores, sino a hechos, conceptos, procedimientos, actitudes, normas y valores. Respecto a todos estos ámbitos de contenido seleccionaremos y organizaremos conocimientos específicamente morales.

Junto al reconocimiento de la multiplicidad de contenidos necesarios para confeccionar un curriculum de educación moral, conviene advertir también la limitación que supondría favorecer o primar alguna modalidad de contenido por encima de las demás. La tendencia a

favorecer y casi exclusivizar un tipo de contenido en detrimento de los demás la hemos podido observar en varias propuestas de educación moral. Así es frecuente encontrar materiales que tienden a centrarse de modo casi exclusivo en el tratamiento de hechos y conceptos. Normalmente es el caso de las propuestas interesadas en descubrir alguna realidad injusta que quizás es poco conocida, o respecto de la cual es conveniente lograr que los alumnos y alumnas tomen conciencia y se comprometan en su transformación. Habitualmente estas propuestas dan por sentados los valores que las inspiran y relegan a un segundo término los procedimientos.

En contraste con lo anterior, la postura educativa que se desprende de buena parte de obras tan relevantes como las de Kohlberg se orienta casi en exclusiva al trabajo sobre contenidos procedimentales. La discusión de dilemas morales tiende a relegar a un segundo plano la temática sobre la que se discute. No es tan importante el tema controvertido que se trata como la forma del razonamiento que se utiliza al tratarlo. Asimismo, los valores que puedan explicitarse durante la discusión o los valores que surgen al filo del intercambio de opiniones que se produce entre los alumnos están siempre en relación directa con los razonamientos aportados, y menos en tanto que apelación a criterios de valor deseables por sí mismos. La finalidad de esta propuesta es prioritariamente desarrollar las capacidades de juicio moral. Sólo como soporte de tales juicios se considera el contenido factual y como resultado de ellos los contenidos de valor.

Por último, otras posturas priorizan el trabajo a partir de las formulaciones de valor. En estos casos, la confección de una jerarquía de valores deseables suele ser una de las actividades prioritarias, ya que con ello se consigue un referente u horizonte último que orienta la práctica pedagógica. En otros casos, cuando se considera que es imposible confeccionar una relación jerárquica de los valores deseables, se confía en el esfuerzo de clarificación de cada individuo para llegar a tomar conciencia de sus propios valores y actuar en consecuencia. Desde una u otra fórmula, esta postura coloca en primer término el estudio de los valores y tiende a olvidar los contenidos factuales y procedimentales.

Según nuestro parecer, todas estas tendencias aciertan en parte y en parte quedan limitadas por la relevancia de su propio acierto. Consideramos que la educación moral debe y puede referirse a toda la gama de contenidos que hemos enumerado —factuales, conceptuales, procedimentales y de valor—, y que lo puede hacer manteniendo entre todos ellos el equilibrio y la interrelación.

En los siguientes apartados nos plantaremos con detalle cómo determinar los contenidos factuales y conceptuales, los contenidos procedimentales, y los contenidos actitudinales, normativos y de va-

lor. Asimismo, describiremos en qué consiste cada una de las formulaciones de contenido, y de cómo se concretan en objetivos para la Educación Primaria y Secundaria.

## 2. CONTENIDOS RELATIVOS A PROCEDIMIENTOS EN EDUCACIÓN MORAL

### 2.1. Naturaleza de los contenidos procedimentales en educación moral

La reflexión reciente sobre los contenidos curriculares entiende que los procedimientos son un conjunto de acciones ordenadas y orientadas a la consecución de una meta<sup>11</sup>. Los procedimientos quieren designar, por lo tanto, una gama de actuaciones que lleva a cabo ordenadamente un sujeto y que están dirigidas a obtener un fin; actuaciones que requieren el dominio de un conjunto de habilidades o destrezas, así como la posesión de algunos elementos simbólicos que las orientan y regulan.

Los procedimientos son acciones que tienen un componente externo o netamente comportamental y un componente interno o cognitivo, aunque en ciertos casos alguna de esas vertientes parezca predominar. Así, por ejemplo, en el caso del diálogo priva lo interno cuando el sujeto compara y evalúa sus razones con las de su interlocutor, y destaca lo externo cuando el sujeto comunica su opinión respecto de las opiniones ajenas. Pero en ambos casos estamos antes la combinación de factores comportamentales y factores cognitivos. Cabe advertir, sin embargo, que en el caso de la educación moral los procedimientos incluyen probablemente en muy contados casos, o quizás en ninguno, comportamientos netamente motrices, al menos no en tanto que procedimientos propia y exclusivamente morales.

Los procedimientos son además acciones ordenadas en oposición a las conductas casuales o puramente azarosas. Aunque no por ello se les puede identificar siempre con algoritmos que determinen con precisión el tipo y orden de los actos a realizar, y quizás todavía menos en el ámbito de la educación moral, pero tampoco son en modo alguno conductas desordenadas o caóticas. Son conjuntos o sucesiones de actos más o menos previstos, pero sin llegar a determinar con exactitud el camino exacto a seguir. A menudo, nos encontramos ante un conjunto de recomendaciones claras, aunque levemente estructuradas. Sabemos, por ejemplo, el tipo de acciones que conviene llevar a cabo en una situación de diálogo y en cierto modo su ordenación más habitual, pero no podemos ni debemos prescribir con exactitud el

modo como los sujetos usaran tales conductas en una conversación, al menos si queremos realmente ayudarles a entenderse.

Hemos dicho también que los procedimientos son acciones que se llevan a cabo para alcanzar una meta. En consecuencia, hablaremos de contenidos procedimentales cuando la naturaleza de las acciones, su ordenación y sus posibles modificaciones se realicen en función de la consecución de una meta que actúa durante todo el proceso como elemento regulador. Cuando al comportamiento le falte una meta no podrá decirse que estamos ante un contenido procedimental. Los procedimientos son medios que se ponen en juego y deben aprenderse para conseguir algún objetivo. En el ámbito de la educación moral ocurre lo mismo: los procedimientos además de alcanzar su objetivo inmediato, pretenden lograrlo en función de ciertos criterios de valor que actúan como fines últimos de la conducta. Utilizando nuevamente el ejemplo del diálogo, cuando dialogamos de modo correcto pretendemos llegar a un mejor entendimiento, incluso a un acuerdo entre todos los implicados en el problema que se debate, pero además perseguir un acuerdo dialógico entre sujetos enfrentados por un conflicto implica la realización de valores tales como la renuncia a parte de nuestras posiciones en beneficio del reconocimiento de los demás implicados, o el compromiso en busca de una solución que sea justa y solidaria.

A diferencia de los contenidos referidos a hechos y conceptos que tienen más que ver con el saber y con la capacidad para conocerlo y manifestarlo, los contenidos procedimentales se refieren a alguna forma de «saber hacer», o sea al conjunto de capacidades necesarias para llevar a cabo una acción a la vez comportamental y cognitiva. Entendidos de este modo, los procedimientos morales son un tipo de contenido curricular esencial y prioritario para la propuesta de educación moral que estamos presentando. Es así en la medida que, tal como se expuso en el capítulo precedente, entendemos que trabajar en educación moral supone usar un modelo de personalidad moral de índole eminentemente instrumental, aunque no exclusivamente. Una propuesta de estas características, o sea una propuesta que entiende la personalidad moral como un conjunto de rasgos procedimentales — diálogo, comprensión y autorregulación— es lógico que desemboque en una práctica educativa en la que los contenidos procedimentales ocupen un lugar relevante. Estos rasgos procedimentales de la personalidad moral y los contenidos de procedimientos que los harán posibles permiten operar moralmente de modo creativo y crítico, así como también de modo receptivo y también crítico con los aspectos de la tradición que lo merecen. Será de este modo como la personalidad moral formada con los contenidos morales procedimentales podrá operar sobre los hechos controvertidos de la realidad para cons-



truir o reconstruir conceptos morales, principios de valor, formas de vida, normas de convivencia y soluciones óptimas a los conflictos que nos afectan.

Los criterios para establecer —determinar, seleccionar y ordenar— los contenidos procedimentales propios de la educación moral están ya fijados en buena medida por los resultados que obtuvimos en el capítulo precedente. Me refiero a la traducción de los rasgos propios de la personalidad moral en finalidades de la educación moral. La tarea ahora consiste en ver cómo a partir de estas finalidades establecemos los contenidos procedimentales necesarios para alcanzarlas. O sea, debemos analizar el conjunto de finalidades que se pretenden alcanzar y determinar qué tipo de contenidos procedimentales son necesarios para lograrlo. Para ello seguiremos contando con la ayuda tanto de las formulaciones filosóficas como de las aportaciones de la psicología y la sociología. De los posibles contenidos procedimentales que se pudieran proponer recogeremos tan sólo aquéllos cuya naturaleza sea estrictamente moral, no atendiendo aquí a todos aquéllos que se usan en la reflexión y acción moral, pero que son destrezas comunes a toda actividad intelectual o comportamental. A su vez, los presentaremos agrupados en fórmulas muy generales que podríamos catalogar de macroprocedimientos, que en algunos casos será posible descomponer en subprocedimientos de menor orden.

---

## Procedimientos

---

- **Autoconocimiento**
  - Construcción y valoración positiva del yo.
  - Conocimiento de sí mismo.
  - Integrar la experiencia biográfica y proyectarse hacia el futuro.
- **Conocimiento de los demás**
  - Desarrollo de la capacidad empática.
  - Desarrollo de la capacidad de adopción de perspectivas sociales.
- **Juicio moral**
  - Desarrollo de la sensibilidad moral.
  - Desarrollo de la capacidad de razonar sobre problemas morales.
  - Acercarse a un modo de razonamiento justo y solidario (cuidado de los demás).

- **Habilidades dialógicas**

- Desarrollo de la capacidad para intercambiar opiniones.
- Desarrollo de la capacidad para razonar sobre el punto de vista de los demás interlocutores con ánimo de entendimiento.

- **Comprensión crítica**

- Desarrollo de las capacidades para adquirir información.
- Desarrollo de habilidades para contrastar críticamente los diversos puntos de vista sobre la realidad.
- Desarrollo de los elementos motivacionales para comprometerse en mejorarla.

- **Toma de conciencia**

- Desarrollo de habilidades metacognitivas que permitan conceptualizar y regular los procesos cognitivos, conductuales y emocionales.

- **Autorregulación.**

- Coherencia entre el juicio y la acción moral.
  - Adquisición de hábitos deseados.
  - Construcción voluntaria del carácter moral.
- 

## 2.2. Contenidos procedimentales para la Educación Primaria y Secundaria

Las formulaciones de los contenidos procedimentales tienen un aspecto común a cualquier nivel educativo, sea de la Educación Primaria o de la Educación Secundaria Obligatoria, y un aspecto específico y propio de cada uno de ellos. Las capacidades procedimentales que se forman en cada etapa son las mismas, en cambio lo que evidentemente varía de una a la otra es el nivel que puede alcanzarse.

### *SOBRE EL AUTOCONOCIMIENTO*

*Construir y valorar positivamente el propio yo; conocerse a sí mismo (sentimientos, razones, valores); integrar la experiencia biográfica y proyectarla hacia el futuro.*

Este ámbito de contenidos procedimentales pretende facilitar tanto el proceso continuo de conocimiento de sí mismo en sus diversas



facetas, como el uso de las estrategias para conseguirlo. Dado que el autoconocimiento es un proceso siempre inacabado, es tan importante conseguir una imagen adecuada de sí mismo, como adquirir los medios para ir manteniendo esta imagen a través de los cambios que a lo largo del tiempo van sufriendo las personas. Se tratará pues de llegar a conocerse mejor y de adquirir las destrezas y medios para conseguirlo.

Con el rótulo «autoconocimiento» hemos incluido básicamente tres líneas de desarrollo distintas aunque complementarias y convergentes. En primer lugar, entendemos que la formación de la personalidad moral supone la conciencia de sí mismo. Es decir, haber desarrollado la capacidad de obtener información sobre sí mismo y de construir con esa información una representación conceptualizada de sí mismo. Por lo tanto, haberse construido como sujeto que se conoce y que puede modificar con el tiempo y las experiencias la imagen de sí mismo, la valoración que se concede, y los ideales que para sí mismo se imagina y desea. A su vez, el sujeto, en tanto yo que se conoce, se evalúa y se proyecta, acaba convirtiéndose en la sede de la responsabilidad moral y de la coherencia personal.

En segundo lugar, el autoconocimiento incluye también la clarificación de sí mismo en relación a un conjunto de aspectos que configuran la propia manera de ser, pensar y sentir. Se trata de conseguir una mayor transparencia sobre cuáles son los propios sentimientos, deseos, motivos, y necesidades. Finalmente se trata de reconocer también las propias razones, pensamientos y valores. Un mayor conocimiento de tales aspectos configura la imagen de sí mismo y aporta a la vez los primeros elementos del juicio y la acción moral. Un proyecto de educación moral no puede excluir de ningún modo los deseos, sentimientos y puntos de vista de cada uno de los sujetos que participan en él.

En tercer lugar, y como síntesis y prolongación de los puntos anteriores, entendemos que el conocimiento de sí mismo supone la integración de las diversas experiencias biográficas y la proyección hacia el futuro de sí mismo. Es decir, pretendemos que los alumnos y alumnas vayan reconociendo, asumiendo y dando sentido a su pasado. Pero además se trata también de que construyan un horizonte de futuro que les permita seguir integrando su experiencia, así como motivando y orientando su actividad. Ambas condiciones, entender el propio pasado y proyectar el futuro, son condiciones fundamentales en la formación de una personalidad moral madura, y ello en la medida que son uno de los pilares del juicio y de la conducta moral.

### *Objetivos de la Educación Primaria*

En los años que comprende esta etapa de la educación obligatoria, y aunque los niños y niñas poseen ya una incipiente imagen de sí mismos, van a destinar gran parte de sus esfuerzos a consolidarla y, sobre todo, a ir integrando en ella nuevos aspectos como resultado de sus intercambios con el medio y con los demás. Es, por otra parte, un momento adecuado para una aproximación a sí mismo eminentemente descriptiva, dejando para más tarde la elaboración de concepciones sobre la propia personalidad.

- Consolidar y ampliar el autoconocimiento descriptivo del sí mismo.
- Reconocer los propios sentimientos, deseos, motivos, razones y valores.
- Iniciar la integración personal de las experiencias de relación con el mundo y con los demás.
- Comenzar a imaginar el propio futuro.

### *Objetivos de la Educación Secundaria*

Durante la etapa de Secundaria pueden considerarse adquiridos los medios para lograr una aproximación descriptiva a sí mismo, aunque sea un momento de cambios profundos que exigirán reestructuraciones nada fáciles. Por otra parte, a la interminable tarea de conocerse en relación a la experiencia cotidiana, se añadirá en este momento la voluntad de elaborar teorías sobre sí mismo y de reflexionar profundamente sobre las implicaciones filosóficas y morales que todo ello comporta.

- Continuar el conocimiento descriptivo de sí mismo, abrirlo a nuevas experiencias y elaborar las crisis que suelen surgir en esta edad.
- Reconocer y valorar los propios sentimientos, deseos, motivos, razones y valores, y relacionarlos con los juicios y conductas morales.
- Integrar en la biografía personal las experiencias pasadas de relación con el mundo y con los demás. Relacionar el pasado con el presente y proyectarlo hacia el futuro.
- Imaginar, proyectar y conducir el propio futuro.
- Elaborar filosóficamente los logros conseguidos en los ámbitos del autoconocimiento y la autoconstrucción. Conocer las teorías que han estudiado esos temas.

***Desarrollar la capacidad empática y de adopción de perspectivas sociales.***

La capacidad genérica de experimentar en sí mismo los sentimientos ajenos distinguiéndolos de los propios, y de conocer las razones y los valores de los demás sin llegar a confundirse con ellos, es uno de los núcleos básicos de contenido procedimental en un curriculum de educación moral. Asimismo, y además de ser capaz de ponerse en lugar del otro (del interlocutor en una relación interpersonal), se trata de adquirir también la capacidad de generalizar el punto de vista ajeno de manera que se reconozca la perspectiva de una tercera persona, la perspectiva de la propia comunidad o sociedad en su conjunto y, finalmente, la perspectiva ideal que defenderían todos los sujetos que reconociesen el punto de vista moral (justicia y solidaridad universales) por encima de cualquier otro interés personal o colectivo. Por lo tanto, junto al reconocimiento del otro (de sus sentimientos, razones y valores) se trata también de reconocer, ante cada uno de los problemas morales que se presentan, el punto de vista de todos los demás, de la sociedad y de un sujeto moral ideal. Un conflicto moral supone construir y conocer la propia posición, la posición de los demás implicados y la posición que mantiene la colectividad real e ideal. En consecuencia, los alumnos y alumnas deben desarrollar la capacidad de salir de sí mismos o descentrarse, de modo que aprendan a conocer a los demás y a percibir la realidad desde otros puntos de vista distintos al propio. Se trata pues de ir superando el egocentrismo como tal, así como los hábitos de centración que permanecen en los sujetos una vez que propiamente se ha superado el período egocéntrico.

El desarrollo de la empatía y la adopción de perspectivas sociales constituye una de las condiciones imprescindibles del juicio y la conducta moral. Sabemos que lo moral supone enfrentarse siempre a situaciones interpersonales, por lo tanto, es imprescindible conocer el punto de vista de todos los implicados si queremos actuar correctamente. Sin esta capacidad de entender las emociones y sentimientos de nuestros interlocutores, de conocer sus intereses, necesidades y razones y, finalmente, de entender sus valores y los motivos que les impulsan a sustentarlos no será posible una praxis moral —juicio y acción— justas y solidarias. De igual modo, se deberá desarrollar el reconocimiento de los puntos de vista colectivos, percibir sus razones, su relatividad y la posibilidad de sobrepasarlos, si cabe, a partir de una posición basada en criterios morales (que bien puede ser la generalización e idealización de la capacidad de colocarse en el lugar de los demás). Así, la empatía y la toma de perspectivas sociales serán

condiciones constitutivas del juicio moral, del diálogo y del comportamiento interpersonal benevolente, y a la vez estarán impregnadas de valores como la cooperación, la solidaridad o la consideración por los demás.

### *Objetivos para la Educación Primaria*

Durante la etapa de Primaria se trata de superar el egocentrismo en sus primeras manifestaciones. Se insistirá en desarrollar la capacidad de distinguir el propio punto de vista del de los demás, y de aprender a obtener un conocimiento descriptivo de los sentimientos, razones y valores de los demás. Sólo de manera lenta irán percibiendo el punto de vista colectivo. Lo reconocerán, en primer lugar, encarnado en el propio grupo de pares, y más tarde comenzarán a generalizarlo a la sociedad.

- Darse cuenta de que los demás tienen un punto de vista sobre las cosas que puede ser distinto al propio. Controlar y relativizar la propia perspectiva sobre las situaciones.
- Distinguir entre lo que sienten, piensan y valoran los demás, y ser capaz de reconocer descriptivamente los distintos contenidos de cada uno de esos ámbitos.
- Reconocer las posiciones y puntos de vista de los colectivos más cercanos, y trabajar con la ayuda del profesor para percibir las perspectivas sociales e ideales.

### *Objetivos para la Educación Secundaria*

Una de las tareas centrales de la Educación Secundaria es la de superar los hábitos egocéntricos y sociocéntricos. Cuando la concentración está ya superada desde el punto de vista lógico, pueden quedar aún importantes vestigios debidos al hábito de no salir de sí mismo, o debidos al desconocimiento del tipo de contenido sobre el que se opera (la experiencia a propósito de la temática sobre la que se piensa o actúa suele ser una condición favorable a la empatía, la toma de roles y la correcta asunción de perspectivas sociales). Se trata de encaminarse decididamente hacia un correcto conocimiento de los demás en todas las facetas en que ello es posible, y de encaminarse asimismo hacia el reconocimiento simultáneo de la perspectiva de la propia sociedad y de la perspectiva moral ideal. Es el momento también para trabajar plenamente la toma de conciencia de los mecanismos y de la importancia del conocimiento de los demás, así como de la conceptualización filosófica que todo ello puede comportar.

- Asumir que los demás tienen un punto de vista sobre las realidades sociales distinto al propio. Adquirir el hábito de la descentración.
- Entender con cierta profundidad lo que sienten, piensan y valoran los demás.
- Reconocer que otras colectividades tienen puntos de vista distintos a la nuestra. Relativizar la propia perspectiva colectiva.
- Trabajar por el reconocimiento de la perspectiva moral ideal (reconocimiento universal de los demás).
- Tomar conciencia de los mecanismos presentes en el reconocimiento de los demás y de su importancia para el juicio y la conductas morales.

### SOBRE EL JUICIO MORAL

*Desarrollar la sensibilidad moral y la capacidad de razonar sobre problemas morales de modo justo y solidario (cuidado de los demás).*

El juicio moral como ámbito de contenidos procedimentales de un curriculum de educación moral quiere designar la capacidad que permite percibir y reconocer situaciones en las que se presenta un conflicto de valores, y sobre todo la capacidad que permite reflexionar en torno a tales conflictos. Por lo tanto, el juicio moral ayuda a considerar los propios valores a propósito de situaciones concretas, a ordenarlos jerárquicamente en función de tales situaciones y de acuerdo a razones, y a dilucidar en definitiva entre lo que se considera correcto y lo que se considera incorrecto. Se trata, por lo tanto, de enfrentarse a conflictos de valor mediante razones de modo que nos lleve a preferir justificadamente una postura u otra; es decir, que nos acerque a juicios justos, solidarios y cuidadosos con los demás.

Tal como se ha dicho, el juicio moral se refiere al tipo de razonamiento que empleamos a propósito de temas morales. No considera directamente ni la conducta moral ni los valores morales. El juicio moral influye en la conducta, pero no es su única causa ni se confunde con ella. A su vez, el juicio moral no deriva de una aplicación literal de los propios valores a las situaciones reales, sino de la dilucidación razonada de situaciones de conflicto de valores. Sean cuales fueren los valores de un individuo, éste se encuentra en su vida con grandes o pequeños conflictos que enfrentan valores deseables, pero que no pueden solucionarse correctamente por la mera elección de un valor supuestamente superior que solventa el conflicto. Por el contrario, la solución exige que se recurra a un juicio reflexivo basado en buenas razones. Se necesita apelar a un juicio racional que ten-

ga presentes tanto las exigencias propias como las ajenas, y a ser posible las haga compatibles mediante algún procedimiento justificado racionalmente. Aunque los conflictos de valores se viven a menudo como crisis emocionales, y sin duda tienen un claro componente afectivo, su superación requiere reconsiderar lo que el sujeto cree, así como los motivos y razones que justifican o fundamentan las antiguas posiciones o las nuevas creencias. De este modo, se construye un tipo de pensamiento moral que ayudará a resolver o simplemente a situarse mejor ante los problemas de valores. Tal como ha mostrado Kohlberg, cuando se dan unas condiciones ambientales y experienciales óptimas, los sujetos van construyendo sucesivamente formas de razonamiento moral cada vez mejores. Según sus trabajos pueden distinguirse seis estadios distribuidos en tres niveles: el preconvencional (que resuelve los conflictos morales desde la perspectiva de los intereses de los individuos implicados), el convencional (que resuelve los conflictos morales desde la perspectiva de los intereses de la sociedad) y el posconvencional (que resuelve los conflictos morales desde una perspectiva superior a la sociedad: los criterios de justicia que impone la propia conciencia). Esta sucesión de niveles supone un acercamiento progresivo a criterios de justicia y solidaridad.

### *Objetivos para la Educación Primaria*

Durante esta etapa, además de trabajar por la implantación del hábito de razonar los conflictos morales de todo tipo que se puedan presentar a los alumnos y alumnas, se intentará que al llegar a su fin hayan iniciado ya la consolidación de las formas de razonamiento propias del estadio convencional y, por lo tanto, tiendan a superar los argumentos basados exclusivamente en el propio beneficio o en el intercambio de favores. Tales logros deberán aplicarse con mayor soltura en la medida que las situaciones problemáticas les sean más conocidas y experimentadas. Los educadores, sin embargo, no adecuarán sus intervenciones a los niveles en que se encuentren los alumnos y alumnas sino que expondrán, cuando lo consideren oportuno, argumentos de niveles superiores.

- Implantar el hábito de razonar personal y colectivamente problemas morales cotidianos o conflictos de valor imaginarios.
- Iniciar la consolidación de las formas de argumentación propias del nivel convencional.
- Exponer a los alumnos y alumnas a argumentaciones propias de niveles superiores.
- Iniciar un proceso metarreflexivo sobre las razones que se aportan en las discusiones escolares sobre problemas morales.

## *Objetivos para la Educación Secundaria*

Durante la etapa de Secundaria, se seguirá insistiendo en la pertinencia de reflexionar los problemas morales y en la superioridad de este procedimiento, aunque no en su exclusividad, para resolverlos o para tratarlos más adecuadamente. Se trabajará para que los alumnos y alumnas hacia el fin de esta etapa inicien ya la formación de modos de argumentación posconvencionales y, por lo tanto, relativicen los criterios sociales como última garantía de lo moral y comiencen a construir principios morales justificados por la conciencia individual. Asimismo, al final de esta etapa será pertinente mostrar y discutir el contenido de los estadios morales. Se trata pues de tomar conciencia de la sucesión de formas de razonamiento moral y de la corrección creciente de los sucesivos niveles, y todo ello con la esperanza de que así se contribuya a mejorar el razonamiento moral.

- Consolidar los hábitos de reflexión individual y colectiva sobre conflictos morales, y justificar la conveniencia del razonamiento al enfrentarse a problemas morales.
- Iniciar la consolidación de las formas de argumentación propias del nivel posconvencional.
- Exponer a los alumnos y alumnas a las mejores argumentaciones.
- Trabajar la toma de conciencia sobre las razones que se aportan en la discusión de conflictos, y familiarizarse con el contenido de los distintos niveles de razonamiento moral.
- Conocer las tesis básicas de las éticas procedimentales.
- Analizar los límites y las insuficiencias del razonamiento al enfrentarse a los problemas morales. Hacer mención especial a las emociones y a los sentimientos, al cariño y al cuidado, y a la consideración y la benevolencia.

## *SOBRE LAS HABILIDADES DIALÓGICAS*

*Desarrollar las capacidades para intercambiar opiniones y para razonar sobre los puntos de vista de los demás interlocutores con ánimo de entendimiento.*

Las habilidades dialógicas constituyen uno de los ámbitos de contenido procedimental esenciales en un curriculum de educación moral. Entendemos por habilidades para el diálogo el conjunto de destrezas conversacionales, las actitudes personales y los valores cívicos que, ante un problema interpersonal y/o social que comporte un



conflicto de valores no resuelto, impulsan a todos los implicados en él a comprometerse en un intercambio de razones que los acerque a una mutua comprensión, y a la persecución de acuerdos justos y racionalmente motivados. Es decir, se trata de adquirir aquellas disposiciones que facilitan un intercambio constructivo de razones, y de asimilar aquellas actitudes y valores que conducen a considerar de modo igualitario el punto de vista de todos los afectados por el problema que se debate. No se trata pues de formar a nuestros alumnos y alumnas para la mera conversación, sino para que aprendan a enfrentarse a los problemas de valor mediante el compromiso de un diálogo que tenga en cuenta tanto los propios intereses y puntos de vista, como los intereses y puntos de vista de todos los demás implicados en la situación conflictiva. Un proceso dialógico que además oriente el intercambio de razones hacia la obtención de un acuerdo alejado de la presión de los más fuertes o influyentes, y que por el contrario se base en la consideración de las mejores razones que hayan podido expresar con entera libertad e igualdad todos los afectados. De este modo, la voluntad de acuerdo estará guiada por valores como la justicia y la solidaridad.

Los tres puntos siguientes intentan concretar y traducir la actitud de diálogo que se ha descrito en destrezas y procedimientos más aseguibles a la actividad docente. En primer lugar, para dialogar de modo correcto se requieren ciertas actitudes personales que deben estar presentes durante todo el intercambio de puntos de vista. Actitudes como las siguientes: manifestar un talante positivo y constructivo que contribuya al entendimiento y a la solución de los problemas tratados; respetar la voluntad de verdad de todo lo que se dice; y respetar personalmente a todos los interlocutores, evitando la prepotencia, el autoritarismo y la coerción. En segundo lugar, el diálogo será logrado en la medida que se cumplan ciertas condiciones formales que contribuyen de modo definitivo a su corrección y éxito. Entre tales condiciones formales destaca: aportar la información necesaria, aportar información pertinente, aportar información bien preparada, y hacerlo de un modo ordenado, claro y bien estructurado. En tercer lugar, el diálogo supone una verdadera tarea constructiva respecto al tema que se está discutiendo. Estamos pues ante ciertas condiciones referentes al fondo del diálogo. Entre ellas cabe destacar principalmente las siguientes: la plena implicación personal en el intercambio de opiniones y razones, la escucha y consideración de las razones ajenas, el compromiso de expresar las propias opiniones, la voluntad de modificarlas si cabe, y la disposición para buscar alternativas aceptables por todos los interlocutores, adoptándolas y poniéndolas en práctica.

Entender el diálogo y las habilidades dialógicas de este modo significa considerarlas a la vez como finalidad y como método de educa-



ción moral. El diálogo debería ser uno de los objetivos básicos de un curriculum de educación moral, y ello en la medida que el mantener una actitud dialogante ante situaciones de conflicto de valores es ya un aspecto central de una educación democrática y pluralista. Pero además porque el diálogo lleva implícitos o conduce a valores tan importantes como la solidaridad, la voluntad de universalidad, y la justicia. Por otra parte, el diálogo es también un método esencial de educación moral. Ante todo, por aquello de que se aprende a dialogar dialogando, pero además porque el diálogo es el denominador común de la mayoría de contenidos imprescindibles de un curriculum de educación moral, así como de la mayor parte de estrategias de formación moral. Todo ello convierte el diálogo en uno de los nudos del curriculum dada su calidad de fin y de medio.

### *Objetivos para la Educación Primaria.*

Durante esta etapa de la escolaridad, las habilidades dialógicas se aprenden usándolas en las más variadas circunstancias, sobre todo en debates relacionados con temas morales o de convivencia del grupo-clase. En la etapa de Primaria se presentarán de modo concreto y contextualizado los aspectos actitudinales del diálogo. Se dará especial relieve a sus aspectos formales: claridad en la expresión, respeto por los turnos de habla, o pertinencia de lo expresado respecto del tema de discusión. Asimismo, se empezarán a trabajar los aspectos de fondo: desde la escucha y la expresión de la propia opinión, a la construcción colectiva de nuevas opiniones a partir de los diversos puntos de vista.

- Dialogar en las más variadas situaciones escolares y a propósito de temas diversos. Hacerlo de acuerdo con objetivos reconocidos y claros para todos los interlocutores, así como con una actitud constructiva, respetuosa y veraz.
- Lograr un dominio de los procedimientos formales del diálogo: claridad en la expresión, respeto por los turnos de habla, y pertinencia de lo expresado respecto del tema de discusión.
- Trabajar la comprensión del contenido expresado por los diversos interlocutores, la verbalización correcta de la propia opinión y la comparación de ambos puntos de vista.

### *Objetivos para la Educación Secundaria*

La etapa de Secundaria se caracterizará, además de por un aprendizaje del diálogo basado en la experiencia que aportan las discusiones escolares de todo género, por la consideración más sistemática de

lo que significa dialogar y de los mecanismos que se ponen en juego durante el diálogo. Por consiguiente, se trata de potenciar la toma de conciencia de las habilidades para el diálogo. En cuanto a los contenidos, además de insistir en las actitudes dialógicas y en la forma convencional y correcta de dialogar, se deberá adquirir facilidad para contrastar la propia opinión con la de los demás y, en definitiva, para la construcción común de nuevos puntos de vista.

- Usar el diálogo como instrumento habitual de intercambio de opiniones para tratar todo tipo de controversias de modo constructivo y respetuoso.
- Consolidar el dominio de los procedimientos formales de diálogo, y lograr una plena asimilación de los mecanismos de comparación de puntos de vista diversos y de construcción mutua de nuevas perspectivas.
- Tomar conciencia de las diversas estrategias presentes en todo proceso dialógico correcto e incorporarlas como hábitos para optimizar los propios modos de dialogar.

#### *SOBRE LA COMPRENSIÓN CRÍTICA*

*Desarrollar las capacidades para adquirir información y para contrastar críticamente los diversos puntos de vista sobre la realidad y para comprometerse en mejorarla.*

En el apartado relativo a «hechos, conceptos y sistemas conceptuales» presentaremos como uno de sus bloques de contenido el «conocimiento y la reflexión sobre hechos o situaciones micro y macroéticas que implican un conflicto de valores». Sin embargo, aquí adelantamos por razones inherentes al diseño curricular la presentación de las disposiciones cognitivas que se precisan para trabajar con efectividad tales temas controvertidos. La comprensión crítica constituye la herramienta procedimental con que considerar los temas de conflicto o controversia de valores.

La comprensión crítica supone un proceso de acercamiento a situaciones concretas aplicando para su esclarecimiento el conjunto de disposiciones procedimentales que ya hemos presentado. Se trata de conocer una realidad singular y controvertida, pero se trata de hacerlo no únicamente a partir de la información objetiva que puede proporcionarnos alguna de las disciplinas sociales. Información que de cualquier modo es imprescindible y deberá tenerse en cuenta. No obstante, el entendimiento de la realidad que buscamos nos lo proporcionará mejor la toma de conciencia de cuál es nuestro pensamiento respecto

de ella y de cuál es el pensamiento y posición de todos los demás implicados; asimismo nos lo proporcionará el diálogo que ha de permitirnos avanzar hacia un entendimiento más justo de esa realidad; y finalmente el juicio valorativo que orienta el espíritu crítico hacia aquellos aspectos de las situaciones conflictivas que consideremos injustos o insolidarios. Podemos afirmar de modo sintético que la comprensión crítica pretende desarrollar todos aquellos procedimientos que impulsan la discusión, la crítica y la autocrítica, así como el entendimiento —que no significa necesariamente acuerdo o consenso—, entre los alumnos y alumnas, el profesor e, imaginariamente, con todos los implicados en el problema considerado y que no pueden estar presentes en el aula. Todo ello a propósito de temas personales y sociales —micro y macroéticos— que implican un conflicto de valores; es decir, que son sentidos por alumnos y profesor como problemáticos. Se trata, por lo tanto, de discutir todo aquello que preocupa o debería preocupar con ánimo de entender críticamente las razones que tienen todos los implicados, y comprometerse en aquellos procesos prácticos de mejora de la realidad considerada. La comprensión crítica globaliza el conocimiento, la consideración dialógica de los diversos puntos de vista y razones, la valoración crítica, y el compromiso de la acción respecto de temas que implican un conflicto de valores.

### *Objetivos para la Educación Primaria*

En esta etapa de la escolaridad obligatoria, la comprensión crítica además de propiciar la aplicación a situaciones concretas de las diversas habilidades socio-cognitivas que ya se han ido presentando—autoconocimiento, conocimiento de los demás, razonamiento moral, habilidades dialógicas y habilidades comportamentales—, trata de ir habituando y mostrando la necesidad de analizar de modo complejo las realidades controvertidas. Se trata, en definitiva, de comenzar a construir el hábito de considerar «lo que nos pasa» de modo crítico, dológico, y en el horizonte de la justicia y la solidaridad.

- Iniciar la consideración sistemática de temas micro y macroéticos desde la perspectiva que aporta la comprensión crítica.
- Desarrollar la sensibilidad moral para captar aquellos aspectos de la realidad que implican un conflicto de valores.
- Aprender a adquirir y elaborar información útil, veraz y pertinente, y a situarse críticamente ante ella.
- Aprender a confrontar las opiniones objetivas y los puntos de vista y razones personales sobre los temas de controversia.
- Iniciar procesos de intervención comprometida en la realidad más próxima.

## *Objetivos para la Educación Secundaria*

La comprensión crítica en tanto que procedimiento de reflexión moral seguirá aplicando las diversas estrategias socio-cognitivas a situaciones contextualizadas, y así consolidar el hábito de utilizarlas en toda su complejidad frente a las situaciones de controversia que lo requieran. En esta etapa de la escolaridad, además de utilizar ya con cierta soltura los diversos momentos o pasos que se incluyen en la comprensión crítica, se deberá adquirir una opinión respecto a la misma «comprensión crítica». Se trata de que valoren positivamente lo que significa en tanto que actitud vital y manera de enfrentarse a los problemas que comporta la construcción de la propia vida y de la vida colectiva.

- Ser capaz de considerar de modo complejo cualquier tema de controversia de valores.
- Desarrollar y aplicar la sensibilidad crítica y moral necesaria para descubrir y aceptar los aspectos conflictivos de la realidad.
- Trabajar con soltura en el proceso de selección crítica de información de toda índole, y en el proceso de interrelación (distinción y vinculación) de datos objetivos con apreciaciones de valor.
- Haber asimilado la capacidad de confrontar crítica y autocríticamente las razones ajenas con las propias.
- Proporcionar oportunidades para el compromiso respecto de temas conflictivos previamente analizados.
- Reconocer los valores que están presentes en la comprensión crítica como método de análisis de la realidad y como actitud personal.

### *SOBRE LA TOMA DE CONCIENCIA*

*Desarrollar las habilidades metacognitivas que permitan conceptualizar, regular y dar valor a los procesos cognitivos, conductuales y emocionales que atañen al ámbito socio-moral.*

Aunque el término conciencia haya sido utilizado con sentidos muy diversos, aquí lo entenderemos fundamentalmente como la capacidad para darse cuenta de la propia actividad mental, comportamental o emocional. Así entenderemos que un sujeto toma conciencia de un conjunto de actividades cognitivas —percepción, reflexión, valoración etc.—, de un conjunto de actividades comportamentales —

movimientos, procesos de manipulación, hábitos de interrelación, etc.—, y de un conjunto de actividades emocionales —sentimientos, deseos, inclinaciones, etc.—, cuando paralelamente a su realización se da cuenta de que ha llevado a cabo tales actividades y de cómo las ha llevado a cabo. La conciencia sobrepasa la mera posesión de un «saber o un saber hacer» y lo dobla para convertirse en un «saber sobre el saber», o en un «saber sobre el saber hacer»: es un «saber que se sabe».

Esas capacidades de conocimiento y de metaconocimiento están dirigidas hacia todos los ámbitos de actividad de los sujetos. Sin embargo, aquí nos preocupan exclusivamente los ámbitos socio-moral y personal. Se tratará pues de desarrollar la toma de conciencia respecto de los procesos y resultados cognitivos, comportamentales y emocionales que atañen al ámbito de lo socio-moral y personal. Por lo tanto, aquí veremos la toma de conciencia como un procedimiento que se refiere a cualquier contenido curricular, sea relativo a hechos y conceptos, a procedimientos, o a normas y valores. Respecto de cada uno de esos ámbitos de contenido, y partiendo ya de unos ciertos saberes, habilidades o valores adquiridos, la toma de conciencia pretende: 1) conceptualizar o conocer los procesos cognitivos, comportamentales y emocionales que se ponen en juego durante el aprendizaje de saberes, habilidades o valores; 2) regular o dirigir voluntariamente y con intención de perfeccionamiento dichos procesos cognitivos, comportamentales y emocionales presentes en el aprendizaje de saberes, habilidades y valores; y 3) valorar y dar sentido moral tanto a la posesión de las destrezas cognitivas, comportamentales y emocionales necesarias para adquirir saberes, habilidades y valores, como valorar también la actividad de conceptualización y control de tales procesos que nos hacen más dueños de nosotros mismos. Este dominio de sí mismo es en el tema que nos ocupa un valor de enorme importancia. Resumiendo lo dicho, la toma de conciencia supone saber qué son, saber cómo se adquieren, y saber cuál es el valor de los contenidos referentes a conocimientos, a procedimientos, a normas y a valores. Finalmente, la toma de conciencia en el ámbito de lo moral es en sí misma uno de los mayores logros a que debe aspirar la intervención educativa, y ello en la medida que es condición de la voluntad autónoma de los hombres.

### *Objetivos para la Educación Primaria*

Durante esta etapa de la escolaridad pensamos que se pueden y deben enseñar respecto a cada uno de los tipos de contenido todos los procesos presentes en la toma de conciencia —conceptualización, regulación y valoración—. Sin embargo, a diferencia de lo que suele

ocurrir en otras edades, el nivel de toma de conciencia autónoma de estos procesos resulta muy limitado. Sin embargo, la toma de conciencia autónoma es el último eslabón de un proceso gradual en el que primero el educador actúa desde el exterior como conciencia de los alumnos y alumnas; es decir, conceptualiza, regula y valora por ellos y, sobre todo, lo hace ante ellos y se lo comunica. Luego de manera lenta va transfiriendo a los alumnos y alumnas las funciones de la toma de conciencia. Pero tal proceso no se completa durante esta etapa de la educación obligatoria.

- Iniciar la conceptualización, regulación y valoración de los procesos cognitivos comportamentales y emotivos presentes en la adquisición de contenidos referidos a hechos, procedimientos y valores.

### *Objetivos para la Educación Secundaria*

En la etapa de Secundaria los alumnos y alumnas van recibiendo de los adultos la responsabilidad plena en el dominio de sus procesos de toma de conciencia. Es decir, se les transfiere el control de los procesos de conceptualización, regulación y valoración. Aunque eso no significa que el papel de conciencia vicaria que ejerció el educador en edades más tempranas se abandone completamente. En la Secundaria el educador no está tan pendiente de suplir las limitaciones de la conciencia de los educandos, pero continúa actuando como planificador de los procesos de toma de conciencia, como último controlador de su eficacia, y también como interlocutor que en pie de igualdad juzgan los logros y las tareas a que ha obligado y obliga el curriculum de educación moral.

- Lograr una conceptualización, regulación y valoración autónoma de los procesos cognitivos comportamentales y emotivos presentes en la adquisición de contenidos referidos a hechos, procedimientos y valores.
- Valorar la toma de conciencia como una de las condiciones de la autonomía de la voluntad y de la responsabilidad.

### *SOBRE LA AUTORREGULACIÓN*

***Buscar la coherencia entre el juicio y la acción moral, adquirir hábitos deseados y construir voluntariamente el propio carácter moral.***

Un curriculum de educación moral debe preocuparse de todas aquellas capacidades que intervienen en la formación del juicio moral,

pero también debe hacerlo en igual medida de las capacidades que intervienen en la formación del comportamiento moral. A este segundo aspecto, que incluye la acción, los hábitos y el carácter moral, no siempre se le dio la relevancia que merece. Ha ocurrido así porque a menudo fue considerado como dependiente de los logros adquiridos a nivel de juicio moral. Y ello en dos sentidos: por una parte, entendiendo que la acción moral debe estar dirigida por el juicio moral y ser dependiente de él. Afirmación que aceptaremos sin discutir aquí, aunque merecería algunas matizaciones. Por otra parte, también se ha afirmado que entre el juicio y la acción moral se producía una notable o incluso total adecuación o coherencia. Tal posición, aunque sea en alguna medida correcta, no lo es hasta el extremo de pensar que de modo directo e inmediato quien posee un juicio moral maduro actúa de acuerdo con él sin ningún tipo de problemas. Sabemos que esto no es así, y que entre el juicio y la acción moral se abre un espacio enorme de trabajo pedagógico para alcanzar entre ambos la mayor coherencia posible. Por lo tanto, la acción, los hábitos y la personalidad moral de un sujeto requieren, además de un razonamiento moral lo más óptimo posible que les confiera dirección y fundamento, un esfuerzo de construcción conductual específico. A conseguirlo se orienta este ámbito de contenido del diseño curricular de educación moral.

El logro de mayor coherencia entre el juicio y la acción moral, la adquisición de hábitos morales deseados y la construcción voluntaria del propio carácter moral dependen de la adquisición de las competencias presentes en los procesos de autorregulación. La autorregulación es la destreza básica que permitirá el logro de los tres objetivos específicos del comportamiento moral. Entendemos por autorregulación el conjunto de procesos cognitivos y comportamentales que permiten al sujeto dirigir autónomamente su conducta. Es decir, dirigir su conducta de acuerdo a la propia voluntad racional y, por lo tanto, intentando controlar las variables internas o externas que influyen en la conducta. Aunque no se pretende, ni es posible, e incluso no sea deseable un absoluto control racional de la conducta, entenderemos que tanto las acciones, como los hábitos y el modo de ser personal deberían responder a criterios reflexionados racionalmente por el sujeto y contruidos voluntariamente por él mismo. Cuando esto se produce estamos ante espacios de autorregulación, y estamos ante una forma de vinculación entre el juicio y la acción moral.

En este sentido la autorregulación supone, al menos, un momento de fijación autónoma de los propios objetivos vitales, un tiempo de autoobservación y autoevaluación que permita comparar objetivos con las realizaciones conductuales, y finalmente un espacio de implantación de nuevos modos conductuales que deberá estar suficientemente motivado y reforzado por el propio deseo de acercarse al patrón u objetivo deseado.



Como ya se ha indicado de pasada, la autorregulación sería el mecanismo mínimo que contribuye a la formación de los diversos niveles del comportamiento moral. Así, la autorregulación permite perseguir el acuerdo puntual entre juicio y acción moral. Pero asimismo ayuda a gravar en el sujeto hábitos conductuales más estables. Finalmente, por acumulación de hábitos o por aplicación de los procesos de autorregulación a aspectos globales de la propia personalidad se construye voluntariamente una manera de ser o carácter moral.

### *Objetivos para la Educación Primaria*

La autorregulación es un objetivo que comenzará a trabajarse desde el primer curso de Primaria. Sin embargo, durante esta etapa compartirá el protagonismo con la transmisión de ciertos comportamientos necesarios para la convivencia que transmitirá de modo heterónomo el adulto. De todos modos, el control de estos comportamientos lentamente se irá transfiriendo a los alumnos y alumnas. Se trata pues de que acaben valorando como propios tales objetivos y regulando ellos mismos su conducta según esos patrones. Además, en ciertos espacios de vida se debe lograr que ya desde muy pronto ejerciten todos los pasos presentes en los procesos de autorregulación. De este modo, y quizás para aspectos más perceptibles de su comportamiento es necesario que se ejerciten en la fijación de objetivos propios, así como en la autoobservación, autoevaluación y autorrefuerzo.

- Convertir en crecientemente autónomas ciertas conductas convivenciales transmitidas por los educadores y asimiladas por los alumnos y alumnas.
- Adquirir destreza para fijarse objetivos personales concretos, deseados, realistas y acordes con las propias reflexiones morales.
- Adquirir habilidad para percibir con realismo el propio comportamiento y para compararlo con el que se querría manifestar.
- Adquirir habilidad para precisar el tipo de modificaciones que requiere la propia conducta.
- Aproximarse a un autorrefuerzo basado en la satisfacción por los logros conseguidos.

### *Objetivos para la Educación Secundaria*

Duante esta etapa se deberá lograr una casi total transferencia del control conductual a los alumnos y alumnas; es decir, los hábitos de



convivencia deberán estar del todo asimilados y convertidos en objetivos propios. Pero, por otra parte, se deberán desarrollar lo más ampliamente posible los procesos de autorregulación y extenderlos a todos los ámbitos de la conducta y modo de ser personal. Se hará especial atención en este período de la formación a la construcción de la personalidad: la elaboración de un yo ideal que controle y modele las conductas concretas será una de las principales tareas de esta etapa. Asimismo, se trata de que acaben tomando conciencia del valor esencial que tiene la autorregulación para hacerse tal como cada cual se proyecta y de acuerdo con los criterios de justicia y solidaridad que el juicio moral se preocupa de precisar.

- Haber convertido en propios y haber logrado asimilar los objetivos convivenciales que le fueron transmitidos y merecen ser retenidos.
- Haber adquirido soltura para fijarse objetivos, observarse, evaluarse y reforzarse a propósito de conductas y hábitos conductuales.
- Esforzarse por construir consciente y reflexivamente el propio ideal del yo, y aplicar los procesos de autorregulación a su progresiva implantación en el modo de ser personal.
- Tomar conciencia de la importancia moral de los procesos de autorregulación.
- Empezar a familiarizarse con las más importantes propuestas filosóficas que han defendido la autorregulación como criterio básico de la persona moral.

### **2.3. Los procedimientos en relación con los demás contenidos morales**

Podemos entender la relación de los contenidos procedimentales con las demás tipos de contenido de la educación moral, al menos, de dos formas: en primer lugar, viendo en qué medida los procedimientos conllevan valores y, en segundo lugar, analizando de qué modo se usan los procedimientos en el trabajo sobre los hechos y hacia qué clase de resultados conduce esa tarea.

Los procedimientos de reflexión y acción moral que hemos analizado no son herramientas morales neutrales o libres de valor. Es cierto que el uso de los procedimientos está abierto a la creatividad moral de cada individuo, y que en modo alguno su empleo prejuzga o anticipa con exactitud las decisiones morales que se tomarán. Es por eso que decimos que los contenidos procedimentales son herramientas morales que permiten caminos y soluciones diversas. Sin embargo, cuando los procedimientos presentan un nivel de desarrollo suficien-

te y se usan de modo correcto llegan a manifestar un tipo de comportamiento y unas actitudes personales atravesadas por valores. Es decir, usar de modo acertado los procedimientos morales supone expresar necesariamente ciertos valores latentes en dichos procedimientos. Por lo tanto, el aprendizaje de los procedimientos arrastra también la adquisición de valores morales deseables. Podemos afirmar en consecuencia que los contenidos procedimentales anticipan o llevan implícitos en sí mismos contenidos de carácter actitudinal y de valor. De ahí que afirmemos a la vez que los procedimientos son herramientas morales que cada sujeto debe emplear con libertad y autonomía, pero también que ello no supone que sean contenidos neutrales y asepticos. Así, por ejemplo, los procedimientos referidos al autocognocimiento y la autorregulación se orientan hacia la responsabilidad, la coherencia y la autonomía; los procedimientos referidos al juicio moral y a la comprensión facilitan valores como la justicia y la solidaridad; procedimientos relacionados con la empatía y la sensibilidad moral aproximan a valores como la consideración por los demás, la sensibilidad, la cooperación y la aceptación de la diversidad; procedimientos vinculados a las habilidades dialógicas trabajan con valores como la tolerancia, el respeto, la autorrenuncia o la esperanza en el entendimiento mutuo; finalmente, procedimientos implicados con la toma de conciencia reafirman la «voluntad de valor» o el reconocimiento y valoración de los valores.

En segundo lugar, los procedimientos morales se interrelacionan con los demás contenidos de la educación moral en la medida que sirven para analizar y trabajar sobre los hechos personales y sociales que vive o se le presentan a cada sujeto. A partir de ese trabajo de reflexión, diálogo y acción se redefine el sentido personal de los valores y se comprenden los conceptos morales que pueden servir para entender mejor los hechos. Cuando se analiza la realidad usando los instrumentos morales que aquí se han descrito cada persona evalúa los hechos de acuerdo a sus criterios de valor, pero paralelamente al profundizar en el análisis de los conflictos morales se logra una progresiva definición y precisión del significado de los valores que en parte ya se poseían y en parte se construyen y reconocen en esta actividad de análisis. Del igual manera, el estudio de la realidad controvertida da sentido y relevancia a los conceptos morales que la propia tradición cultural ha acumulado y pretende transmitir. Por lo tanto, el uso de los procedimientos morales para analizar los hechos personal y socialmente controvertidos facilita la adquisición de valores y el conocimiento de los conceptos, principios y teorías morales que sirven para interpretarlos mejor.

### 3. CONTENIDOS RELATIVOS A HECHOS Y CONCEPTOS EN EDUCACIÓN MORAL

#### 3.1. Naturaleza de los contenidos de hechos y conceptos en educación moral

Los contenidos factuales, conceptuales y las teorías (principios o sistemas conceptuales) son la clase de contenido de la educación más habitualmente entendido como tal. Durante mucho tiempo esa gama de informaciones fue la única que se consideraba como contenido a transmitir durante el proceso educativo. No merece la pena insistir más en que junto a los hechos y conceptos, el ámbito de los procedimientos y el de los valores contribuyen a dibujar un panorama de los contenidos educativos mucho más completo y eficaz. Sin embargo, todo ello no puede hacernos olvidar que incluso en la actualidad los hechos y conceptos contribuyen en gran medida a estructurar las materias educativas. Es cierto que podemos organizar las áreas curriculares en función de los contenidos de procedimiento o de valor, aunque resulta más corriente y quizás más efectivo tratar esos contenidos al filo de una estructura organizativa orientada por los contenidos factuales y conceptuales. Ocurre de este modo porque los procedimientos a menudo se repiten en distintas áreas curriculares ya que en todos los casos se refieren a un único sujeto que usa las mismas o muy similares destrezas para aprender cosas distintas. En cambio, los contenidos factuales y conceptuales, sin ser repetidos los únicos relevantes, son los contenidos más propios o específicos de cada materia o área de enseñanza-aprendizaje. Estas constataciones no deben hacernos olvidar que no se trata ni de los únicos contenidos ni de los más importantes, pero tampoco podemos desconocer que los hechos y conceptos en la medida que son el resultado de la investigación sobre distintos objetos de conocimiento son lo que mejor permiten distinguir y delimitar el contenido más propio de las materias escolares.

En cuanto a la educación moral el análisis no es muy distinto en este aspecto: los contenidos factuales y conceptuales permiten estructurar de modo muy cercano a la realidad vivida de los alumnos y alumnas aquellos problemas cotidianos o aquellas cuestiones sociales controvertidas que merece la pena tratar en un curriculum de educación moral; asimismo permiten ordenar aquellas ayudas conceptuales o teóricas que contribuirán a mejorar la comprensión de los aspectos conflictivos de la realidad. Por lo tanto, buena parte de los contenidos referidos a hechos y conceptos dependen del momento histórico que se vive —cada época es más sensible y tematiza temas distintos—, y de la cultura en que se está aplicando la propuesta de educación moral —ello en la medida que también las culturas tematizan de mo-

do distinto la vida y la convivencia. Es por ello que si los procedimientos nos permitían vehicular una moral universalista, los hechos y conceptos sin apartarse de esta orientación pretenden hacerla surgir y a la vez aplicarla a la diversidad de las vidas y las opciones individuales, a la pluralidad de las culturas y las tradiciones de grupo, así como a los problemas y conflictos que surgen en las vidas individuales y en las formas de organizar la convivencia.

### *Los hechos en un curriculum de educación moral*

Cuando se habla de contenidos factuales o de hechos nos referimos a algo que ha ocurrido y existe, o al menos que en cierto modo ha ocurrido y existe. Un hecho, por lo tanto, es algo que podemos describir usando conceptos y teorías, algo sobre lo que podemos hablar y producir información sobre su realidad y sus cualidades. Las ciencias se enfrentan a los hechos viéndolos como la realidad que se trata de entender, y a la vez como la realidad que comprueba la corrección de las teorías que pretenden lograr ese entendimiento. Los hechos aportan pues el contenido sobre el cual hablar con intención de verdad. Por otra parte, podemos hablar e investigar sobre los hechos con ánimo de explicarlos o comprenderlos porque son realidades que de un modo u otro existen y han ocurrido. No obstante, no por ello su existencia tiene las mismas características. Así, por ejemplo, consideraremos hechos a realidades tan distintas como los sentimientos de miedo, culpa o ternura; a objetos animados o inanimados tales como un animal o un libro; a realidades como el universo, la deforestación del Amazonas, las peleas de unos niños y niñas por la posesión de una pelota de baloncesto, la redacción de la constitución de un país, o la primera vez que las mujeres lograron el derecho al voto; asimismo el crecimiento de un árbol o los datos sobre la población activa de un estado tienen también la categoría de hechos. Vemos pues como objetos artificiales y realidades naturales, acontecimientos diversos, fenómenos personales, procesos temporales de distinta índole, o incluso en cierto sentido datos e ideas pueden ser considerados como hechos. De tal relación puede derivarse que la naturaleza de los hechos reside en su calidad de realidades «inmediatas» sobre las cuales podemos producir información. Aunque dicha inmediatez sea dudosa ya que nos resulta difícil referirnos a ellos e incluso casi percibirlos sin usar conceptos que inmediatamente nos llevan más allá de su mera facticidad. Cualquier hecho supone una mínima y quizás espontánea comprensión conceptual o si se quiere preteórica. En todo caso, y pese a ello, considerar algo como un hecho supone una disposición y una posibilidad de conceptualizarlo y teorizarlo a un nivel superior de abstracción. En consecuencia, entre los hechos, los conceptos y las te-

orías no hay cortes y diferencias cualitativas netas, sino continuidad y diferencias cuantitativas en el nivel de abstracción con que se considera la realidad. Sea como fuere, partimos de la idea que los hechos son aquellas realidades —materiales, psicológicas, sociales o mentales— que se nos presentan de modo aparentemente inmediato y sobre las que producimos información conceptual para entenderlas<sup>12</sup>.

Podemos referirnos a los hechos propios del ámbito moral del mismo modo a como hemos venido haciéndolo hasta este momento, o por el contrario los hechos morales poseen una naturaleza distinta a los hechos de las ciencias naturales o sociales. No es fácil responder a esta cuestión. Por una parte, todos los hechos sean del ámbito cognoscitivo que sean comparten algunas notas comunes que hemos adelantado en el párrafo anterior. Sin embargo, también es cierto que hay aspectos muy esenciales referidos a la naturaleza de los hechos que permiten trazar ciertas distinciones entre los hechos propios de las ciencias naturales y los hechos considerados desde el punto de vista de las ciencias sociales, diferencias que probablemente se ahondan todavía más al referirse a los hechos en tanto que hechos morales.

Veamos pues las principales notas que distinguen los hechos morales de la consideración que sobre los hechos hacen otras áreas curriculares. Ante todo los hechos morales se refieren a realidades sociales o humanas que de ningún modo pueden reducirse o tratarse como si fuesen cosas. Cuando se llega a este grado de objetivación es siempre a costa de perder importantes elementos constitutivos de la realidad humana, elementos del todo imprescindibles para lograr su correcta comprensión. Por lo tanto, y aunque cualquier hecho puede mirarse de la misma manera y al modo como se hace con las cosas, no debe hacerse así si queremos evitar la pérdida de importantes notas constitutivas de la realidad. Hechos naturales como el crecimiento de una alubia o la rotación de la tierra, hechos sociales como la Revolución Francesa o el barrio en que se vive, o hechos morales como la situación de un capitán de barco que no sabe si exponer a sus marineros y salvar una mercancía vital o perderla para salvar la vida de sus subordinados, o el de una niña que a la vez quiere compartir un secreto con una amiga y preservar la confianza de la madre que le pregunta sobre el tema tan celosamente guardado, pueden tratarse de igual modo y objetivarlos en un conjunto de relaciones causales en las que no haya cabida para un sujeto humano libre, pero tal proceder se realizará en el caso de los hechos sociales y morales eliminando algunos rasgos importantes de su propia naturaleza. En consecuencia, nos parece necesario reconocer que los hechos sociales y de modo muy especial los morales se refieren a situaciones humanas que no deben perder el carácter de tales: o sea, situaciones en las que interviene de modo determinante un sujeto consciente y capaz de libertad. De ahí que consideremos morales hechos como los vividos

por el capitán de barco o la niña, pero que también entendamos que son morales hechos que teniendo un soporte natural —como la deforestación del Amazonas—, o social —como el pago de impuestos o la participación política— pueden plantear un problema de reflexión, decisión y comportamiento a cada ser humano<sup>13</sup>.

Los hechos morales son pues hechos humanos vitalmente importantes en la medida que se refieren a asuntos que ocupan un lugar central en nuestras vidas y nos preocupan de manera privilegiada. Tal preocupación proviene de que suelen afectar a necesidades que sentimos como importantes y, quizás las más de las veces, que ponen en juego valores personales muy arraigados. Es decir, los hechos morales nos afectan hondamente porque están atravesados por valores, o porque suponen controversias y conflictos de valor que hemos de intentar resolver. En tal sentido, probablemente la nota que mejor define los hechos morales es su conflictividad. Los hechos morales son hechos humanos conflictivos en tanto que reflejan un enfrentamiento de valores. Tal conflictividad proviene de impulsos individuales diversos —los hechos morales expresan enfrentamientos entre deseos humanos contrapuestos y contradictorios—, y de impulsos interindividuales opuestos —los hechos morales expresan controversias y conflictos que se producen entre individuos y entre grupos sociales a causa de sus respectivos intereses. Por otra parte, la naturaleza conflictiva de los hechos morales supone que éstos están abiertos a soluciones diversas; o sea que su grado de indeterminación los hace socialmente modelables o susceptibles de ser normativizados en sentidos diversos. La realidad moral es hasta cierto punto plástica y se puede transformar, lo cual abre a cada sujeto su ámbito propio de libertad, de voluntad intencional y de responsabilidad ante la realidad. Los hechos morales no son únicamente realidades factuales a explicar o comprender, sino realidades que en la medida en que el hombre se halla siempre inmerso en ellas invitan, casi obligan, a la reflexión, al compromiso y a la acción<sup>14</sup>.

Si aceptamos que los hechos morales no pueden mirarse como se miran las cosas, el modo de acercarse a ellos será diferente al que solemos utilizar cuando tratamos con cosas, o cuando objetivamos al extremo la realidad humana. Ante los hechos morales no vale únicamente su memorización o la reproducción de alguna información que describa alguno de sus aspectos. Tampoco es suficiente iniciar de inmediato con ellos un proceso de conceptualización, al menos sin tomar notables precauciones y realizar previamente algunas tareas. Ponerse ante los hechos morales supone iniciar de modo espontáneo o reflexivo un proceso de comprensión. Es más, en realidad percibir tan solo una situación moral requiere ya comprenderla en alguna medida. Lo sociomoral se capta comprensivamente. Por lo tanto, enfrentarse a los hechos morales supone de entrada dinamizar hasta el límite de lo



posible los mecanismos personales e interpersonales de comprensión. Esto es, comprender lo sociomoral —comprender los hechos morales— es situarse ante ellos conociendo sin duda cierta cantidad de información relevante, pero sobre todo entendiendo la situación desde la perspectiva y desde las razones que aportan todos los implicados y afectados. Además, contrastando dialógicamente tales perspectivas con nuestra posición y razones, de modo que se vayan acercando los puntos de vista, bien para coincidir o bien para discrepar con pleno conocimiento y rigor valorativo. De este modo, la comprensión capta los hechos morales en su realidad humana, conflictiva y abierta al cambio conducido responsablemente por sujetos libres y conscientes. Puede decirse que comprender los hechos morales requiere aplicar para su conocimiento los procedimientos morales que anteriormente expusimos. Este proceso de comprensión se podrá llevar a cabo de modo más completo y refinado, o de forma burda y superficial, pero es el único modo que tenemos y que siempre empleamos al enfrentarnos a las realidades sociomorales. De ahí que ciertos esfuerzos por expresar los hechos sociomorales mediante datos, siendo útiles no agotan sin embargo la vivencia y la correcta comprensión de las realidades humanas. Más adelante intentaremos extraer de este modo de entender los hechos morales las consecuencias psicopedagógicas pertinentes.

### *Los conceptos y las teorías en un curriculum de educación moral*

Los contenidos conceptuales y teóricos de la educación moral de igual modo a como ocurre con los propios de otras áreas curriculares son construcciones realizadas a partir del material que aportan los hechos. Los sujetos trabajan sobre los contenidos factuales llevando a cabo un laborioso proceso de construcción conceptual. Tal construcción tiene su origen en la capacidad del hombre para distanciarse de los hechos, evitando así verse engullido o confundido en ellos. Cuando le es posible separarse aunque sea levemente de los hechos está en disposición de crear regularidades en la codificación de la realidad. En el reconocimiento de estas regularidades intervienen ya elementos conceptuales menos complejos o quizás más superficiales, que se van elaborando progresivamente mediante la reflexión y la contrastación con otros hechos parecidos, y que finalmente se organizan en teorías que intentan dar cuenta de la complejidad de lo real. Los conceptos más elaborados y las teorías permiten a su vez reconocer mejor los hechos y las regularidades que a partir de ellos hemos creado.

De acuerdo con lo que acabamos de comentar, entenderemos que los conceptos son representaciones mentales que construyen los individuos, que se acumulan y transmiten culturalmente, y que permiten reconocer características comunes en la realidad factual. Por su parte,



las teorías se construyen relacionando conceptos y contrastándolos con la realidad, de modo que se acaba elaborando un cuerpo coherente de conocimientos a propósito de un dominio limitado de hechos. Las teorías suelen ser sensibles a la explicación de los cambios en la realidad factual o a la comprensión del sentido de tal realidad. Tanto los conceptos como las teorías se adquieren mediante procesos de descubrimiento o redescubrimiento que realizan los alumnos con la ayuda de los adultos, o mediante procesos expositivos que suelen llevar a cabo los educadores para que los alumnos adquieran el dominio de tales conceptos y teorías<sup>15</sup>.

En el ámbito de la educación moral no se producen diferencias significativas en el modo de entender los conceptos y las teorías. A partir de una primera comprensión de los hechos es posible llevar a cabo una construcción de conceptos y teorías útiles para entender mejor la realidad moral. Posteriormente, esas elaboraciones conceptuales y teóricas pueden contribuir a mejorar la comprensión de los hechos morales. El proceso es semejante al que hemos descrito anteriormente. En cuanto al tipo de conceptos y elementos teóricos cabe destacar, en primer lugar, el reconocimiento y definición o redefinición de conceptos de valor —lo cual permite adecuar el sentido que damos a ciertos valores de acuerdo a las exigencias de cada época—, y la construcción de conceptos que permiten referirse a aspectos y cualidades de la realidad moral. En segundo lugar, nos referimos a teorías morales de índole netamente filosófica, o también a construcciones conceptuales y normativas como la Declaración de los Derechos Humanos, la Constitución de un país, o ciertos códigos convencionales de conducta.

### **3.2. Cómo establecer y justificar los contenidos factuales y conceptuales en educación moral**

El modo y los criterios para comenzar a determinar, seleccionar y ordenar los contenidos relativos a hechos, conceptos y teorías en educación moral están ya orientados por afirmaciones que desarrollamos en el capítulo anterior. Ante todo nos referimos a la explicación de la formación moral como un proceso de interrelación entre un sujeto —que describimos como un yo capaz de enjuiciar moralmente, comprender la realidad singular y dirigirse a sí mismo— y su entorno interpersonal, social e institucional. Si al hablar de los contenidos procedimentales tuvimos que observar detenidamente los rasgos distintivos del sujeto moral, ahora al referirnos a los contenidos factuales y conceptuales hemos de observar lo que ofrece la realidad social y cultural en que se lleva a cabo el proceso formativo.

Pensamos ante todo que la sociedad es el espacio donde se manifiestan las controversias interpersonales y sociales a que se enfrenta el suje-

to moral: los hechos conflictivos. Pero además la sociedad y la cultura son la sede de un sinfín de convenciones y códigos de conducta que facilitan la regulación de la convivencia, y que habitualmente no se discuten sino que se aceptan sin mayor controversia y se aprenden por medio de mecanismos socializadores. A su vez, en la sociedad se manifiestan hechos morales ejemplares que pueden contribuir en gran medida a la formación moral. Y, finalmente, la cultura filosófica de una colectividad guarda y transmite un conjunto de valores, una variedad de conceptos y teorías cívico-morales, así como algunas propuestas normativas de general aceptación. Estos hechos, conceptos de valor y teorías morales constituyen importantes «guías de valor» que aportan contenido al proceso de formación moral de los seres humanos. Hemos visto pues que los contenidos factuales propios de la educación moral son, en primer lugar, los hechos humanos atravesados por conflictos y a los que accedemos mediante procesos de comprensión; y en segundo lugar, las guías de valor que nos ilustran sobre aspectos relevante para las discusiones morales que adquirimos gracias a mecanismos de retención significativa, así como hechos moralmente deseables o ejemplares a los que accedemos mediante procesos de reconocimiento. Tales reflexiones ya sirvieron para formular las finalidades de la educación moral, que ahora debemos utilizar como soporte inmediato en la tarea de establecer los contenidos factuales y conceptuales de la educación moral.

---

### Hechos, conceptos y teorías

---

#### • Conceptos y teorías ampliamente aceptados

- Significado y sentido de términos que designan valores y de conceptos propios del lenguaje moral.
- Principios transversales de la moral: conocimiento de sí mismo, autonomía y diálogo.
- Pensamiento ético sistemático. Conocimiento de las teorías, de los temas y de los métodos reflexivos de la ética.
- Declaraciones, documentos, leyes, personalidades e informaciones íntimamente relacionadas con valores deseables.
- Convenciones sociales que regulan la relación entre las personas y comportamientos cívicos que facilitan la convivencia.

#### • Hechos morales controvertidos

- Conocimiento y reflexión crítica sobre hechos o situaciones micro o macroéticas que implican un conflicto de valores.
-

Sin embargo, el modelo de educación moral y los contenidos factuales y conceptuales que acabamos de proponer plantean un problema esencial: a saber, cómo seleccionar y justificar los contenidos que deben formar parte de un curriculum de educación moral. No todo lo que existe en el seno de una sociedad ni todo lo que se ha acumulado culturalmente merece, por el mero hecho de existir, ser incluido en un curriculum de educación moral. En consecuencia, debemos seleccionar y justificar qué contenidos morales adoptamos de entre todos los posibles. En concreto, hemos de preguntarnos por qué deben incluirse temas que implican un conflicto de valores y qué gama de conflictos interpersonales y sociales nos parecen en la actualidad más relevante. Pero también hemos de preguntarnos por qué incluir normas convencionales de convivencia y hábitos sociales. Finalmente, nos preguntamos asimismo por qué incluir conceptos de valor y teorías morales, y cuáles deberíamos tratar en un curriculum de educación moral.

Por lo que se refiere a los códigos de conducta, los conceptos de valor, los elementos normativos y las teorías éticas pensamos que su justificación es en buena parte coincidente. Ante todo expresan una necesidad y ello en la medida que entendemos la educación moral en un sentido amplio también como socialización. Si no debemos limitar la educación moral a la consideración de aspectos controvertidos, sino que debe incluir también aquellos contenidos normativos de carácter convencional que facilitan la convivencia, es obvio que de inmediato quedan justificados ese tipo de contenidos conceptuales. Por otra parte, los conceptos de valor, los hechos ejemplificadores y las propuestas normativas con voluntad universal, como la Declaración de los Derechos Humanos, se incluyen en tanto que cristalizaciones o guías de valor coherentes con la fundamentación del modelo de educación moral que presentamos, pero además por su amplísimo reconocimiento en tanto que valores deseables y generalizables.

Nos queda por justificar el motivo que nos ha llevado a incluir entre los contenidos factuales un tipo, que como se verá en apartados sucesivos es amplio y complejo, destinado a presentar situaciones problemáticas, controvertidas o que suponen un conflicto de valores. No suele ser habitual presentar entre los contenidos de un curriculum algún saber no concluido, o al menos suficientemente claro, pero quizás resulta aún menos habitual presentar una modalidad de contenido tan abierto y problemático como el propuesto en el epígrafe sobre «hechos y situaciones micro y macro éticas que implican un conflicto de valores». En realidad, hay varios motivos que justifican la inclusión de ese tipo de contenidos factuales, así como la importancia que tienen en la educación moral. En primer lugar, la misma naturaleza de la educación moral, y en cierto modo también de los estudios

sociales, requiere que presentemos a los alumnos temas personal y socialmente controvertidos. Ocurre así porque entendemos que la educación moral supone aprender a enfrentarse autónomamente a aquellas situaciones personales o a aquellos problemas sociales que presentan un conflicto de valores no enteramente resuelto, o no resuelto en absoluto. Por lo tanto, resulta obvia la necesidad de tratar en la escuela temas conflictivos. Esto supone, por otra parte, que será necesario determinar qué temas son en la actualidad socialmente controvertidos, y qué temas suelen comportar importantes controversias de valores en cada una de las edades que consideramos<sup>16</sup>.

Sin embargo, junto a la justificación que nos aporta la misma definición de educación moral podemos considerar otros motivos que también reafirman la necesidad de tratar en la escuela temas personal o socialmente controvertidos. Cuando la escuela se propone «abrirse a la sociedad» o «preparar a su alumnado para la vida» probablemente con ello se han querido decir muchas cosas no siempre coincidentes. Sin embargo, una interpretación que nos parece totalmente acertada sería entender tal abertura y preparación en el sentido de plantear en la escuela aquellos temas interpersonales o sociales que preocupan a los profesores y alumnos, o aquellos problemas esenciales que en la actualidad tiene planteados la humanidad y que la escuela no puede desconocer si realmente aspira a preparar para la vida.

Probablemente dirigiéndonos en esta dirección sea como podremos plantear con nuevo rigor el tema de la modernidad de la escuela. Una escuela moderna —una escuela progresista— no se define por relación con un pasado más o menos lejano (la modernidad no tiene que ver con la proximidad temporal), ni tampoco por la introducción de elementos tecnológicos más o menos sofisticados (la modernidad no tiene que ver con la innovación y los cambios). Una escuela moderna se define en relación a su capacidad para referirse a la actualidad, para problematizar el momento presente, para enfrentarse a lo que ocurre y nos ocurre ahora —aquí y en todas partes<sup>17</sup>. Se trata pues de que la escuela sea sensible a las preocupaciones humanas, a los problemas que hoy tenemos planteados o deberíamos tener presentes; en definitiva, que en la práctica escolar haya un lugar para las controversias del presente y no quede al margen de ellas. La escuela debe servir para que alumnos y profesores hablen de los conflictos que perciben en su vida personal y en su entorno próxima o lejano. De este modo, la escuela encontrará su propio lugar en los esfuerzos por reflexionar y actuar críticamente sobre el presente, y se inscribirá de nuevo entre los esfuerzos emancipadores. Es en este sentido que podemos hablar de escuela moderna, y es también por ello que queda nuevamente justificada la necesidad de considerar problemas reales y de ejercer modos de acción posibles en el interior de esa realidad<sup>18</sup>.

De acuerdo con lo que acabamos de exponer, entenderemos que los contenidos factuales referidos a temas personal o socialmente controvertidos serán uno de los polos básicos del diseño curricular de educación moral que estamos comentando.

### 3.3. Contenidos relativos a hechos y conceptos para un curriculum de educación moral de Primaria y Secundaria

Justificados los criterios de selección de contenidos factuales y conceptuales, y la subdivisión entre hechos y conceptos de amplio acuerdo y hechos controvertidos, proponemos a continuación la gama de hechos, conceptos y teorías que consideramos deberían trabajarse en el área de la educación moral. Aunque sus formulaciones generales son válidas casi siempre tanto para la Educación Primaria como para la Educación Secundaria Obligatoria, incluimos los objetivos que se deben alcanzar al término de cada una de las dos etapas educativas.

#### *SOBRE HECHOS Y CONCEPTOS MORALMENTE DESEABLES*

##### *Significado y uso correcto de términos de valor y conceptos propios del lenguaje moral.*

Esta parcela de contenidos pretende facilitar la adquisición de un vocabulario suficiente de términos relacionados con la moral y la ética. En concreto, nos referimos principalmente a términos que designan valores o principios morales (justicia, solidaridad, tolerancia, libertad, cooperación, etc.), y términos que expresan realidades morales que es preciso conocer y saber describir (norma, colectividad, virtud, coherencia, juicio, etc.). Se parte del supuesto que su conocimiento es imprescindible para la adecuada comprensión de las realidades morales de toda índole. En especial debido al desgaste natural o a la degradación interesada que muchos de estos conceptos sufren. El mal uso de las palabras no siempre es debido a la mala fe o a una deficiente preparación del hablante, sino a una inclinación colectiva a olvidar su significado y sentido reales. Recobrar una adecuada comprensión de los términos, y en ciertos casos precisar qué significan y cómo deben aplicarse aquí y ahora, son tareas propias de la educación moral. Su importancia no radica exclusivamente en lograr su comprensión, sino que el sentido y profundidad de los términos morales son también una ayuda para el juicio y la conducta de los sujetos, y ello en la medida que su conocimiento cabal los convierte en criterios normativos del juicio y la conducta. Aunque el mero cono-

cimiento conceptual no será garantía suficiente, sí puede ser una buena ayuda. El juicio y la acción se verán sustentados y orientados por el sentido de los términos morales de valor. En cierto modo, el significado y sentido de las palabras ya compromete a quienes las conocen y las usan: las palabras son instrumentos e instrumentos normativos del juicio y la conducta moral.

### *Objetivos para la Educación Primaria*

Durante esta etapa de la escolaridad nos centraremos en aquellos términos de valor o expresiones morales más cotidianas o coloquiales, o en aquellos respecto de los cuales los alumnos tengan posibilidad de vivir experiencias directas. En consecuencia, se buscará una aproximación conceptual —como corresponde a esta modalidad de contenidos—, pero basándose siempre en realidades tangibles que permitan ver encarnados (por presencia o por defecto) los valores y conceptos, a partir de estas situaciones se irá configurando el significado y sentido de unos y otros.

- Conocer, construir y usar correctamente conceptos de valor y otros conceptos morales.
- Saber referir y aplicar los conceptos morales considerados a situaciones concretas.
- Evaluar la conveniencia, la necesidad o la impertinencia de lo que tales conceptos designan en relación a la realidad.
- Identificar personas, situaciones o hechos en que los valores considerados aparezcan de modo claro.

### *Objetivos para la Educación Secundaria*

En esta etapa, además de seguir trabajando los términos de uso coloquial y cotidiano, se iniciará y progresivamente intensificará el análisis de conceptos más técnicos, o se hará un trabajo más profundo sobre los conceptos corrientes. Se trata, en definitiva, de conducir progresivamente a una reflexión filosófica y abstracta sobre los conceptos considerados que, sin apartarse de las imprescindibles referencias a la realidad, se prolonguen más allá del significado inicial. A todo ello, se llegará de modo gradual y sin saltos bruscos. En los últimos cursos de Secundaria el contenido de este punto se confundirá con el de la reflexión filosófica.

- Conocer, construir, usar correctamente y, sobre todo, valorar críticamente el uso social que se da a los conceptos morales y de valor considerados.

- Saber juzgar o describir la realidad (hechos, situaciones, personas, experiencias, etc) en relación a los conceptos estudiados.
- Reconocer la convencionalidad del significado de las palabras y a la vez la universalidad del sentido de algunas de ellas. Descubrir y valorar ambos aspectos.
- Vincular ciertos términos a su uso filosófico habitual, y referirlos a las teorías que más los han utilizado.

*Principios transversales de la moral: el conocimiento de sí mismo autonomía y el diálogo*

Este ámbito de contenido del currículum de educación moral pretende introducir progresivamente a los alumnos y alumnas en el conocimiento conceptual y la valoración de dos principios morales procedimentales básicos: el conocimiento de sí mismo y el diálogo. A grandes rasgos, entendemos por conocimiento de sí mismo el esfuerzo por saber lo que sentimos, lo que deseamos, lo que nos impulsa a actuar y creemos necesitar, lo que pensamos y las razones que tenemos, los valores que aceptamos y defendemos y, en definitiva, quiénes somos ante nuestros propios ojos. Sin un cierto conocimiento de estos aspectos es difícil constituirse como sujeto moral autónomo y responsable. A su vez, entendemos que el diálogo, visto como un intercambio mutuo de buenas razones orientado a lograr un entendimiento basado en el convencimiento y la aceptabilidad de las soluciones alcanzadas, es un método que permite evaluar la justicia y solidaridad alcanzadas por decisiones morales. En la medida que lo moral afecta a una pluralidad de individuos iguales en valor, sólo un medio que permita poner juntas sus posiciones, contrastarlas y buscar soluciones comunes y aceptables, podrá justificar las opciones y decisiones morales.

Además de una preparación que permita lograr el progresivo conocimiento de sí mismo y la adquisición de las distintas habilidades comunicativas que conforman el diálogo, consideramos que es necesario el conocimiento, la reflexión y la valoración de tales criterios morales. Es necesario aprender a conocerse y a dialogar, pero es necesario también saber qué significa conocerse y dialogar, qué valor moral les conferimos, y finalmente, en la Secundaria, conocer y discutir las principales teorías morales que fundamentan y justifican ambos principios. La aproximación conceptual a estos dos procedimientos tiene, al menos, un doble sentido: por una parte, el conocimiento de lo que significan tales principios y de su trasfondo teórico, aspectos que ya hemos mencionado; pero, por otra parte, esta aproximación conceptual, en tanto que toma de conciencia sobre ambos crite-



rios y sobre los modos de aplicarlos en la praxis moral personal y colectiva, se convierte en un mecanismo básico de mejora de su uso. La conceptualización no se limita a la acumulación de conocimientos, sino que se hace funcional para la optimización de las diversas actividades de autoconocimiento y diálogo. La toma de conciencia sobre el autoconocimiento y el diálogo, en tanto que conceptualización, se convierte en un instrumento que ayuda a dirigir y dar sentido moral a las actividades dialógicas y de indagación sobre sí mismo.

### *Objetivos para la Educación Primaria*

Aunque en esta etapa el trabajo sobre el autoconocimiento y el diálogo se basará sobre todo en la experiencia, ya desde muy temprano se iniciará un trabajo de soporte conceptual de los comportamientos de autoconocimiento y diálogo. Soporte conceptual basado en la descripción de las operaciones que se realizan en ambas actividades, de la aproximación al significado de los términos y, sobre todo, de la formulación y asimilación de criterios normativos que guían la práctica del autoconocimiento y del diálogo. Obviamente, se procederá mediante juegos y medios que alejen los peligros del verbalismo, de la repetición memorística y del sinsentido. Además, estas operaciones de conceptualización se llevarán a cabo en íntima fusión con los ejercicios prácticos que se realizarán a propósito de ambos principios morales. Se logrará fundamentalmente una conceptualización o toma de conciencia del uso de los principios morales que estamos considerando.

- Construir conceptualmente a partir de la experiencia los conceptos de autoconocimiento y diálogo.
- Comenzar a conceptualizar y verbalizar las operaciones mentales e interpersonales más elementales que se llevan a cabo en la práctica del diálogo y del conocimiento de sí mismo. Utilizar dicha conceptualización como soporte de la acción.
- Reconocer situacionalmente la conveniencia o la necesidad del uso de los principios morales del conocimiento de sí mismo y del diálogo.
- Identificar personas, situaciones o hechos en que los principios del autoconocimiento y el diálogo se encarnan de modo ejemplar.

### *Objetivos para la Educación Secundaria*

Durante la etapa de Secundaria la conceptualización seguirá acompañando las experiencias de autoconocimiento y de diálogo

que, sin embargo, en ningún momento deben perder su papel preponderante. Junto a la definición de estos procedimientos morales y la verbalización de los criterios normativos para su uso óptimo, se desarrollará también un esfuerzo mayor por precisar el sentido y valor moral que tienen. Asimismo, se iniciará la presentación y el debate de las teorías éticas que han elaborado y justificado ambos principios. Se alcanzará, por lo tanto, una toma de conciencia sobre el uso y el sentido moral del conocimiento de sí mismo y el diálogo.

- Profundizar la construcción conceptual a partir de la experiencia y la reflexión de los conceptos de autoconocimiento y diálogo.
- Conceptualizar y verbalizar la totalidad de las operaciones mentales e interpersonales que se llevan a cabo en la práctica del diálogo y del conocimiento de sí mismo. Utilizar dicha conceptualización como soporte de la acción.
- Reconocer el valor moral de los principios de autoconocimiento y diálogo. Destacar su utilidad en situaciones concretas, criticar su falta y reconocer modelos personales que encarnen ambos principios.
- Aproximarse descriptiva y críticamente a las teorías filosóficas que han desarrollado, defendido y justificado estos principios morales.

### *El pensamiento ético sistemático. Conocimiento de las teorías, de los temas y de los métodos reflexivos de la ética*

Este apartado de contenidos referido a hechos, conceptos y sistemas conceptuales pretende aportar a los alumnos y alumnas una cierta cantidad de reflexiones éticas tal como han sido elaboradas de modo sistemático por la filosofía. Se trata pues, en primer lugar, de transmitir algunos aspectos básicos del pensamiento ético contemporáneo. A su vez, se pretende también transmitir el reconocimiento del valor del espíritu crítico y reflexivo que siempre ha animado e impulsado a la filosofía. Para lograrlo, junto a la presentación de los contenidos filosóficos y de valor del método reflexivo y crítico con que han estado elaborados, se impulsará también la reflexión personal de los escolares de cualquier edad a propósito de los temas básicos del pensamiento ético. Reflexión personal que, a pesar de ser un contenido procedimental, citamos aquí en tanto que medio insustituible en la tarea de facilitar la asimilación del pensamiento y del método de la filosofía práctica.

La importancia y utilidad de la reflexión ética para la vida moral ha sido y es un tema de discusión que no tienen totalmente resuelto

ni la filosofía ni la pedagogía. Sin embargo, y dejando sin responder los interrogantes que todo ello plantea, el conocimiento de la reflexión filosófica en el campo ético nos parece relevante, al menos, por los siguientes motivos: primero, porque pone en contacto a los jóvenes, en especial a los de Secundaria, con las mejores elaboraciones que se han ideado para abordar e intentar responder a los interrogantes morales; segundo, porque permite fundamentar rigurosamente criterios de juicio y de acción moral, así como elaborar posturas justificadas sobre conflictos morales personales y colectivos; tercero, porque habitúa a la reflexión lógica, crítica y sistemática sobre temas morales; cuarto, porque la misma reflexión y sus resultados pueden ser útiles para acompañar, sustentar y motivar los juicios y las conductas morales de los sujetos; y quinto, porque una buena fundamentación racional de los principios morales y de las opciones personales ante problemas de valor suele convertirse en un buen desencadenante de los soportes emotivos que requiere la acción moral coherente con el juicio.

### *Objetivos para la Educación Primaria*

En esta etapa no se presentará sistemáticamente ningún contenido filosófico. Aunque en cierto modo, como ya se indicó, la aproximación al significado de los términos de valor y a los conceptos morales ya supuso un contacto evidente con la reflexión filosófica. Sin embargo, tampoco allí se propuso un tratamiento sistemático e informativo. No considerar sistemáticamente teorías y problemas filosóficos, no impedirá promocionar la reflexión rigurosa aunque espontánea sobre temas éticos. Con ello queremos decir que de manera tangencial y aprovechando la evidente capacidad filosófica de los niños y niñas incluso los más pequeños («los niños como filósofos morales»), se promoverá la discusión cuando parezca oportuno. Por consiguiente, más que partir de unos contenidos y objetivos muy elaborados se aprovecharán las muchas oportunidades de discusión y reflexión filosófica que otros aspectos del curriculum deparan.

- Iniciar una reflexión lógica y crítica sobre los temas y problemas morales que suelen aparecer a lo largo de la consideración de los distintos aspectos del curriculum.

### *Objetivos para la Educación Secundaria*

La etapa de Secundaria añadirá a la reflexión ética personal y espontánea de los alumnos y alumnas a propósito de los temas que van surgiendo a lo largo del curriculum, la consideración sistemática de

las teorías ética más importantes y de los temas morales actuales más relevantes. Por consiguiente, y de modo más intenso en el último curso de Secundaria, se presentarán entre otros temas de reflexión ética en torno a la génesis de la moral, a las principales teorías, problemas y proyectos éticos, a los temas de la autonomía personal, de la fundamentación de la democracia y de la religión entre otros.

- Saberse capaz de reflexionar lógica, crítica y sistemáticamente a propósito de los temas morales que sugiere cualquier aspecto del curriculum.
- Conocer las principales teorías éticas, así como los temas morales básicos para una adecuada comprensión de la vida humana.
- Construir y justificar posturas fundamentadas a propósito de los problemas éticos actuales más relevantes.
- Saberse y sentirse personalmente comprometido y motivado con las elaboraciones teóricas que cada alumno ha desarrollado o ha adoptado y considera correctas.

*Declaraciones, documentos, leyes, personalidades e informaciones íntimamente relacionadas con valores deseables*

En este ámbito de contenidos del curriculum se presentará a los alumnos y alumnas aquel tipo de conocimientos que de alguna manera encarnan valores ampliamente deseables, asimismo se les presentarán aquellas informaciones que describen situaciones en las que tales valores están ausentes. Se trata pues, en primer lugar, de acercarlos a ciertas manifestaciones materiales de los valores morales que consideramos deseables y correctos. Así, por ejemplo, se trabajará principalmente y de un modo pormenorizado el conocimiento de los Derechos Humanos; se presentarán también aproximaciones a las leyes más representativas del propio país, como la Constitución u otras, ya que manifiestan valores deseables y compartidos; por último, la consideración de determinados hechos históricos o la aproximación a ciertas personalidades que han tenido un comportamiento moralmente relevante será otra de las modalidades de hechos valiosos a presentar en el curriculum.

Por otra parte, incluimos también en este apartado de contenido aquel tipo de información que suele presentar desde un punto de vista científico, histórico o sociológico unos conocimientos que son directamente relevantes en las discusiones sobre temas controvertidos y de valor. Son datos, descripciones o saberes que nos aportan información sobre temas de controversia de valores de modo que nos permiten una mejor y más exacta comprensión de la naturaleza del pro-

blema con que nos enfrentamos. La ecología, los flujos migratorios, la ingeniería genética son algunos de los muchos ámbitos temáticos que encierran graves problemas de valor que debe considerar el currículum de educación moral y que exigen un conocimiento mínimo de su naturaleza. Conocimiento del todo imprescindible para tratar de comprenderlos adecuadamente y situarse críticamente ante ellos.

En ambos casos, se pretende acrecentar la información moral de los alumnos y alumnas. Es decir, complementar el carácter abstracto y formal del currículum que estamos desarrollando con una aproximación a cristalizaciones de valor claras y definidas. Concreciones que pueden servir de criterio de juicio ante situaciones concretas, en el caso de los Derechos Humanos, de vinculación si se quiere crítica a los fundamentos sobre los que se basa la convivencia colectiva, como en el caso de la Constitución, o de modelo ejemplar y motivador de lo que en determinados casos constituye una encarnación humana de valores ideales, el estudio del comportamientos de ciertas figuras reconocidas: como por ejemplo Ghandi, Luther King, y sin duda otras muchas. La importancia de estas aportaciones reside, como ya se ha dicho, en que pueden aportar criterios de juicio, motivos de valor para la vinculación colectiva y modelos ejemplares. Aspectos que, sin menoscabar la autonomía moral de los sujetos y su capacidad crítica, son necesarios para garantizar una óptima educación moral.

La información científica, histórica o sociológica sobre temas de controversia de valores no pensamos que vaya a permitir la resolución de tales controversias, pero si documentarlas de modo adecuado y facilitar así la reflexión propiamente moral sobre esos conflictos. Sin esta información, el juicio moral queda falto de datos contextuales básicos, de modo que acaba por perder la perspectiva de la realidad y puede llegar a deformar sus argumentaciones. Estamos ante un tipo de información imprescindible para plantear adecuadamente los problemas morales, aunque ella no pueda por sí misma resolverlos en ninguna situación. O, en otros casos, estamos ante una información que permite descubrir problemas morales allí donde aún no se habían percibido. Su importancia radica pues en detectar problemas humanos, describir su naturaleza y evaluar su intensidad. Informaciones imprescindibles para ejercer el juicio moral sobre temas relevantes y para ejercerlo de modo suficientemente informado.

### *Objetivos para la educación Primaria*

Los Derechos Humanos, las leyes fundamentales, algunos hechos o personas especialmente relevantes y cierta información sobre temas controvertidos serán los contenidos de esta etapa. Sin embargo, lo serán respetando cuidadosamente el nivel con que se presentan dichas

informaciones y el momento en que se hace. Por ejemplo, en el caso de los Derechos Humanos se trabajarán en todos los cursos, pero se adecuará su tratamiento a las posibilidades de los alumnos y alumnas, contextualizando su contenidos y seleccionando algunos de sus puntos más relevantes. La consideración de temas legales, como la presentación de los valores y sentido de la Constitución, se reservará para los últimos cursos de esta etapa. Finalmente, las situaciones, personas e información relevante se introducirá en aquellos temas que así lo requieran y respetando cuidadosamente el nivel que permitan las alumnos.

- Conocer y entender los puntos básicos de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y de la Declaración de los Derechos del Niño. Ser capaz de referirlos y aplicarlos a situaciones concretas.
- Aproximarse al contenido de valores de la Constitución y a su sentido como instrumento de convivencia.
- Conocer el comportamiento modélico de algunas personas y relacionarlo con valores que todos podríamos defender.
- Conocer información relevante sobre temas de controversia de valores.

### *Objetivos para la Educación Secundaria*

En la etapa de Secundaria se trabajará también en las direcciones que apunta este apartado de contenido: declaraciones —Derechos Humanos—; leyes fundamentales que presenten valores; hechos y personas que encarnen con su comportamiento valores deseables; e informaciones científicas, históricas o sociológicas necesarias para discutir adecuadamente los temas de controversia moral. Sin embargo, además de adquirir un conocimiento descriptivo e informativo de estos temas, se trabajará también su sentido y fundamentación últimos, en especial en el caso de los Derechos Humanos y de la Constitución. Asimismo, la información positiva que se presente a propósito de los temas controvertidos podrá ser de la máxima complejidad y siempre referida directamente a lo que se discute. Por último, las ejemplificaciones conservando lo que tienen de anécdota se orientarán en mayor medida a captar conceptualmente los valores que en ellas se concretan.

- Conocer, entender y fundamentar la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Ser capaz de usarla para denunciar situaciones concretas y esbozar formas más justas de convivencia.

- Conocer las leyes fundamentales del propio país, su sentido y su función para la convivencia.
- Conocer situaciones, hechos y comportamientos personales que encarnan o concretan valores y pueden, por lo tanto, servir de modelos. Relacionar tales hechos o personas con su contexto y con los valores que defienden o con los que combaten.
- Tener suficiente información científica, histórica o sociológica a propósito de temas personal o socialmente relevantes o de conflicto de valores.

#### *SOBRE HECHOS Y CONCEPTOS CONVENCIONALES*

##### *Convenciones sociales que regulan la relación entre las personas y comportamientos cívicos que facilitan la convivencia*

En este bloque de contenido nos vamos a referir al aspecto de la educación moral más directamente vinculado con la socialización, con la socialización entendida aquí principalmente como adaptación a los usos sociales. Hay una infinidad de comportamientos de convivencia colectiva y de interrelación personal que en cada cultura y en cada sociedad vienen dados de antemano, y que se transmiten de una generación a la otra con escasa discusión. Son temas, en principio, poco controvertidos, que se transmiten en parte de modo informal, y que no exigen decisiones morales difíciles ni grandes esfuerzos de reflexión ética. Es cierto, no obstante, que tales convenciones establecidas, a veces, son objeto de virulentas discusiones y, otras veces, se ven influidas por pequeños e incesantes cambios que suelen acabar modificándolas en su forma, incluso totalmente, pero no en su carácter de temporal y aparentemente obvias, y en su función de regular y hacer previsible la vida social. En la medida que la educación moral tiene que ver con los modos de interrelación personal y de convivencia colectiva, tales comportamientos establecidos han de ser considerados en el curriculum. Proponemos pues la consideración de aquellos usos que regulan y hacen previsible la relación y facilitan la convivencia. Factores que simplifican la toma de decisiones sociales, cívicas y morales, y sobre todo las unifican y hacen previsibles y regulares. Por lo tanto, nos hallamos ante un ámbito de contenido eminentemente heterónomo, y como tal se debería presentar a los alumnos y alumnas. Pero, más allá de ese carácter heterónomo, se trata de conjugar la tarea de conocer y valorar en todo lo que de positivo tienen esos usos sociales, con la capacidad de valorar tales usos y, en la medida que lo crean oportuno, modificarlos. Mantener un equilibrio entre el re-



conocimiento de la necesidad de las convenciones, y de las formas convencionales que la propia sociedad tiene establecidas y parecen correctas, y la voluntad de criticar aquellos comportamientos habituales que aparecen como escasamente deseables o simplemente injustos. Se trata de conocer las manifestaciones convencionales más relevantes que tiene establecida la sociedad, reconocer la funcionalidad individual y colectiva de tales formas convencionales, evaluarlas críticamente, y comprometerse si cabe en su modificación de acuerdo con principios éticos basados en la justicia y la solidaridad.

Asimismo, el tema de las convenciones sociales y culturales permitirá dedicar mayor atención a las diferencias culturales y a la convivencia de usos culturales distintos en una misma sociedad. Algunos de los temas implicados en el multiculturalismo se refieren a la intolerancia y al choque entre formas convencionales de vida y relación. Por lo tanto, tratar las convenciones en un curriculum de educación moral se ha convertido en una necesidad, y ello porque el problema trasciende la cuestión en sí misma no poco importante de las formas que facilitan la convivencia en el seno de una cultura. En la actualidad, reflexionar sobre la coexistencia de formas convencionales distintas puede ser un excelente ejercicio para desarrollar la tolerancia, para facilitar el enriquecimiento mutuo, y además puede ayudar a destacar los aspectos clave de las convenciones: su funcionalidad como unificador de conductas y facilitador de la interrelación más allá de las formas concretas que adopten en cada cultura, y por encima de todo su necesaria coherencia con principios éticos más generales como la justicia y la solidaridad.

### *Objetivos para la educación Primaria*

En esta etapa de la escolaridad obligatoria se hará especial énfasis en el conocimiento de las formas convencionales de relación y en los comportamientos cívicos básicos. Tal conocimiento, que en el apartado de contenido referido a actitudes, hábitos y valores se tratará de modo práctico y aplicado, aquí tendrá un carácter más descriptivo y cognitivo, aunque estará basado en experiencias y en ejemplos claros y concretos. En esta etapa la principal pretensión es presentar las formas convencionales y acercarse a su utilidad colectiva. Asimismo, se presentarán formas convencionales de comportamiento propias de otras culturas que faciliten la tolerancia y una comprensión intercultural de la propia sociedad.

- Conocer y valorar las formas convivenciales y cívicas de la propia cultura y sociedad.
- Conocer y valorar otras formas convencionales de convivencia propias de otras culturas.

- Reconocer la convivencia de formas convencionales de vida distintas en el seno de una misma sociedad y desarrollar los criterios necesarios para facilitar la tolerancia y el enriquecimiento mutuos.

### *Objetivos para la Educación Secundaria*

En la etapa de Secundaria se hará especial énfasis en el sentido de las convenciones y en su funcionalidad. Se presentarán, no obstante, las propias convenciones y las de otras culturas, y se las comparará a fin de enjuiciarlas a ambas valorando lo que de relativas e históricas han de tener, así como el respeto que deben mantener por valores reconocidos en cualquier lugar y momento. Asimismo, se trabajará intensamente el tema de la coexistencia de formas convencionales y la necesidad de construir sociedades interculturales, respetuosas con la diversidad y ancladas en valores universales de justicia y solidaridad.

- Conocer y valorar las formas convivenciales y cívicas de la propia cultura y sociedad.
- Reconocer la convencionalidad e historicidad de tales formas de interrelación social; reconocer asimismo su necesaria coherencia con principios más generales de valor.
- Conocer la utilidad de las convenciones para la vida colectiva.
- Conocer, comparar y valorar otras formas convencionales de convivencia propias de otras culturas.
- Reconocer la convivencia de formas convencionales de vida distintas en el seno de una misma sociedad y desarrollar los criterios necesarios para facilitar la tolerancia y el enriquecimiento mutuos (aceptación de la diversidad y respeto por principios morales deseables).

### *SOBRE HECHOS CONTROVERTIDOS*

#### *Conocimiento y reflexión crítica sobre hechos o situaciones micro o macroéticas que implican un conflicto de valores*

En un curriculum de educación moral basado en la autonomía y el diálogo, los contenidos referidos a hechos, conceptos y sistemas conceptuales son a primera vista problemáticos. Un programa de educación moral como el que presentamos no pretende transmitir un conjunto de prescripciones concretas sobre lo que está bien y lo que está mal. Dado que sus propuestas no se apoyan en un modelo de valores absolutos, que sí permitiría transmitir formas de vida y solucio-

nes a todo conflicto de valores, el contenido conceptual de la educación moral queda en entredicho. Parece no haber nada a transmitir si la moral daja de ser heterónoma. No hay propiamente un manual de lo moral que sintetice aquello que debe transmitirse a la siguiente generación. Pero eso no significa que la escuela no tenga nada que aportar, y no sólo a nivel de procedimientos, sino también de contenidos referentes a hechos y conceptos.

Hemos visto ya algunos ámbitos de conocimiento conceptual en los cuales nos parece posible llevar a cabo un estudio de ciertos temas importantes. Entre ellos cabe destacar la reflexión filosófica, la clarificación conceptual, la consideración de principios transversales de la moral, las declaraciones o leyes de claro contenido ético e, incluso, las convenciones y los comportamientos cívicos. Todos suponen la transmisión de ciertos conocimientos que consideramos valiosos. Sin embargo, tales saberes, a pesar de ser de enorme importancia, no siempre logran por unos motivos o por otros responder plenamente a las problemáticas morales fundamentales que los hombres se plantean en la actualidad. Es decir, no dan respuesta acabada a preguntas como: qué pensar sobre los temas de conflicto de valores y qué hacer ante tales temas. Sin duda, dan indicaciones valiosas, pero a menudo no responden totalmente a esos interrogantes. Dichos interrogantes constituyen el segundo tipo de contenidos referidos a hechos y conceptos.

El modelo de educación moral basado en la construcción autónoma y dialógica de principios, valores, normas y formas de vida supone la responsabilidad individual y colectiva de plantearse los problemas que le afectan. De hacerlo de modo que no se limite a una mera elección individualista de criterios y soluciones, sino que por el contrario abra posibilidades de valor basadas en procedimientos reflexivos justos y solidarios. Pero parece claro que nadie puede asumir esta tarea en lugar de otra persona. No es posible hablar de contenidos acabados, no es posible presentar un saber sobre qué se debe pensar y qué se debe hacer respecto a los temas que en la actualidad plantean un conflicto de valores. Pero todo ello no imposibilita que la escuela considere hechos o situaciones moralmente relevantes. Pensamos, por el contrario, que debe hacerlo. En lo que llevamos dicho ya hemos definido el tipo de contenidos referentes a hechos y conceptos que hemos de trabajar en el curriculum: será un contenido no definido por un saber dado, sino por la consideración de aquellos temas que en la actualidad para nuestros alumnos y para la sociedad en su conjunto representan un conflicto de valores no resuelto satisfactoriamente. Al menos no resuelto satisfactoriamente para la mayoría; es decir, sujeto a controversia legítima. O no resuelto satisfactoriamente para una minoría que considera a la vez legítimo plantearlo a la mayoría como un dilema digno de ser tenido en cuenta.

## *Objetivos para la Educación Primaria*

En esta etapa se presentarán temas referentes a ámbitos micro y macroéticos, aunque se insistirá en mayor medida en los temas de relación interpersonal (microéticos), sin que ello suponga olvidar los demás. Se hará de este modo para dar mayor relevancia a aquellas cuestiones de las que se tiene experiencia directa y abundante. Insistimos, no obstante, que ello no supone relegar los problemas macroéticos, sino darles un peso algo menor. Pensamos también que puede haber problemas que los alumnos y alumnas conozcan escasamente y que en cambio debamos presentarlos dada su importancia. Finalmente, como es obvio se tratarán todos los temas teniendo presentes el nivel de conocimiento de la problemática que tienen los sujetos, las concepciones que sobre ellos sustentan, y las posibilidades reflexivas que son capaces de utilizar.

- Conocer y analizar críticamente temas micro y macroéticos que plantean conflictos de valor y que son relevantes en esta edad, o a juicio del educador debieran serlo.
- Iniciar la conceptualización del tipo de conflicto de valor que encierran tales temas y de las razones que su consideración desencadena.
- Ampliar la consideración de estos temas de conflicto de valor con informaciones científicas, históricas o sociológicas que les sean pertinentes.

## *Objetivos para la Educación Secundaria*

A lo largo de la etapa de Secundaria se irán aumentando paulatina e incesantemente los temas macroéticos, sin que ello suponga tampoco el olvido de los temas interpersonales, tan importantes en ciertos aspectos para los jóvenes de estas edades. En cualquiera de los casos, tanto si estamos ante temas interpersonales como globales, se procurará siempre partir de la experiencia y concepciones previas de los alumnos y alumnas. Sin que ello suponga que no pueden introducirse temas en gran medida desconocidos pero que los educadores consideran inaplazables. En cuanto al modo de plantear los temas, será posible introducir de forma plena las informaciones científicas, históricas y sociológicas que pueden enriquecer los temas de conflicto; asimismo se prolongará el análisis de los temas conflictivos con las discusiones filosóficas que estos sugieran. De este modo, la comprensión de los temas controvertidos se complementará con informaciones pertinentes y reflexiones filosóficas derivadas de ellos.

- Conocer, analizar críticamente, y tomar plena conciencia de la problemática de los temas micro y macroéticos que plantean conflictos de valor relevantes en esta edad, o que a juicio del educador debieran serlo.
- Conceptualizar plenamente el tipo de conflicto de valor que encierran tales temas, las razones que su consideración desencadena, y las alternativas posibles.
- Relacionar estos temas de conflicto de valor con informaciones científicas, históricas o sociológicas pertinentes, y prolongarlos mediante reflexiones filosóficas que los enlacen con teorías y debates clásicos del pensamiento filosófico.

### 3.4. Los hechos moralmente controvertidos

Hasta aquí hemos descrito la naturaleza de los hechos y los conceptos morales y hemos presentado su doble tipología: los conceptos, teorías y guías de valor ampliamente aceptados y los hechos conflictivos a reflexionar. A partir de aquí vamos a delimitar algo más la naturaleza de los hechos morales controvertidos y, sobre todo, vamos a presentar el tipo de investigaciones que se han realizado para determinar y ordenar los contenidos de mayor significación para el alumnado y para la sociedad en su conjunto. Veremos, pues, de qué modo es posible establecer los hechos personal o socialmente controvertidos, y cómo organizarlos para ser usados en las aulas de forma crítica y creativa.

#### *Naturaleza personal o social de los hechos moralmente controvertidos*

El primer paso para alcanzar el objetivo que nos planteamos consiste en establecer qué hechos, situaciones o temas suponen para cada individuo o para la sociedad en su conjunto un conflicto de valores o una controversia abierta. Qué temas plantean dificultades para fundamentar y mantener con seguridad una posición. Decimos que los conflictos pueden ser personales o sociales, por lo tanto, estamos ante una doble posibilidad: que el conflicto quede restringido a unos pocos individuos o a uno solo, o que el conflicto sea reconocido en tanto que problema social general.

El primer supuesto incluye aquellos casos en que el conflicto existe sólo en la conducta o en el juicio de sujetos particulares, ya que la colectividad en su conjunto tiene establecida una posición ampliamente aceptada. Nos referimos, por una parte, a todos aquellos individuos con un incipiente nivel de desarrollo y formación moral que encuentran dificultades para resolver conflictos que su grupo social no tematizaría como problemáticos. Muchas disputas entre iguales

que se viven en el seno de las familias o en la escuela (peleas, insultos, burlas, etc.) no son problemas morales genuinos para adultos socializados y moralmente más formados, pero sí lo son en cambio para los niños y niñas de menor edad. Consideramos importante recoger estos casos aunque los adultos no los vivan como realmente problemáticos, ya que en cambio son causa de infinidad de problemas y controversias para los más jóvenes. Debemos incluirlos en las propuestas de educación moral porque son hechos moralmente relevantes para una parte de la población, en concreto para la parte de la sociedad que está en proceso de formación.

Desde otra perspectiva, nos encontramos también ante situaciones de conflicto en la conducta y el juicio de un sujeto individual o de un pequeño colectivo en aquellos casos en que estas personas encarnan o se plantean interrogantes que la mayoría de la sociedad todavía no considera relevantes o no alcanza a tematizar como reales y genuinos problemas morales. En estos casos, no nos encontramos ante una dificultad debida a la edad o al nivel de desarrollo y formación moral, sino ante situaciones en que tales personas adoptan una postura o una perspectiva ante problemas personales o sociales que el conjunto de la sociedad no reconoce como controversias morales legítimas. Las primeras mujeres que reivindicaron la igualdad de derechos sintieron y vivieron de forma minoritaria y como conflicto moral una situación que al principio la sociedad no reconocía como éticamente controvertida. En la medida que las investigaciones que vamos a reseñar puedan detectar casos similares, será conveniente tenerlos en cuenta en tanto hechos morales relevantes para un curriculum de educación moral.

Hasta aquí hemos visto casos en que la controversia moral ya había sido superada por la colectividad, o casos en que todavía no había sido reconocida ni asumida como tal; es decir, estamos ante situaciones en que el conflicto es vivido por unos pocos o por un solo sujeto. Sin embargo, en otras situaciones los hechos controvertidos están ampliamente asentados en la conciencia colectiva como temas conflictivos. Independientemente de que haya personas que a título individual o grupos específicos que en función de sus posiciones entiendan que dichos temas no son ya o no ha sido nunca foco de controversias, el conjunto de la sociedad percibe en la misma temática elementos de controversia legítimos y sometidos a necesaria discusión. El conflicto de valores se expresa personal y socialmente, aunque pueda haber a su vez sujetos y grupos que tengan resuelto dicho conflicto. Esos grupos siguen manteniendo su opinión, pero difícilmente pueden negar que otros individuos y la sociedad en su conjunto se interroguen sobre el tema. Casos como la despenalización del aborto o la legalización de la eutanasia ilustran este tipo de situación.

nes. Son problemas que una parte notable de la sociedad suele discutir, que se tematizan colectivamente como campos de controversia en los que se produce un debate colectivo y sobre los que a menudo se legisla con voluntad de equilibrar derechos y puntos de vista. Pero a la vez son problemas a propósito de los cuales podemos encontrar colectivos e individuos que tienen posturas claras —de uno u otro signo—, de modo que personalmente para ellos no hay en realidad conflicto. El conflicto en estos casos surge cuando la colectividad adopta conductas o aprueba leyes que no coinciden con tales convicciones personales o grupales. Sea como fuere, entendemos que este tipo de casos deben formar parte del capítulo de hechos controvertidos de un curriculum de educación moral.

### *Amplitud de los hechos controvertidos*

Hasta aquí hemos descrito la gama de hechos conflictivos con que podemos encontrarnos: los tematizados por pequeños grupos o por individuos aislados —por una parte de la colectividad—, y los tematizados por la colectividad en su conjunto —aunque haya partes de ella que los den por resueltos. Podemos todavía adentrarnos en la naturaleza y descripción de los hechos morales controvertidos discriminando su nivel de amplitud. A ello nos referimos cuando hablamos de hechos micro-éticos, meso-éticos y macro-éticos. Aquí es indistinto si el problema es vivido personal o socialmente, aquí hacemos referencia únicamente al ámbito de la controversia.

Entenderemos por hechos morales micro-éticos aquellos que implican principalmente a un sujeto; son aquellos que expresan problemas de uno consigo mismo. Es bien sabido que probablemente nunca se dan problemas exclusivamente personales, sino que por el contrario todos los problemas expresan alguna realidad interpersonal o social. Sin embargo, aquí queremos resaltar la vivencia interiorizada o personalizada de cualquier controversia. De este modo queda definido el ámbito de la moral personal.

Los hechos morales meso-éticos son aquellos que delimitan el ámbito de las relaciones interpersonales o de pequeño grupo. Quieren resaltar los conflictos de valor que surgen en la convivencia cotidiana en los entornos sociales que frecuenta cada sujeto (familia, escuela, grupos de amigos, etc.). Son conflictos en los que se ven envueltos directamente los individuos, pero cuya naturaleza es únicamente comprensible reconociendo la relación personal de cada sujeto con los demás. Este ámbito envuelve un tipo de temáticas morales que se han valorado de modo muy desigual en función del problema interpersonal concreto que en cada caso se cuestiona. Sea como fuere permite definir el ámbito de la ética interpersonal.



Finalmente, los hechos morales macro-éticos son aquellos que plantean cuestiones de ámbito global; es decir, conflictos en los que a pesar de estar implicados individuos, requerir tomas de postura personales, cambios de mentalidad y de hábitos individuales, la naturaleza de los problemas trasciende a los sujetos individuales e incluso a los grupos humanos particulares. Son problemas sociales, colectivos, son problemas de todos. Cada vez más son problemas de ámbito mundial; es decir, problemas que nos afectan a todos e influyen en nuestras vidas aunque ocurran en lugares lejanos. La solución de estos problemas supone decisiones y acciones que deben aplicarse al conjunto de la sociedad y a su forma de organización. Este tipo de problemas cada vez está adquiriendo mayor relevancia debido a que implican temas claves para una correcta supervivencia de la humanidad. Este ámbito de ética colectiva o mundial entendemos que debe entrar en la escuela y traducirse en propuestas curriculares adaptadas a cada edad.

Hemos visto como una aproximación a los hechos moralmente relevantes implica considerar indistintamente hechos micro, meso y macro-éticos. La exclusión de alguno de ellos supondría una pérdida notable en un curriculum de educación moral.

### *Los hechos controvertidos «aquí y ahora»*

A diferencia de lo que ocurre con los contenidos procedimentales y con los contenidos de hechos y conceptos no controvertidos, los hechos morales conflictivos tienen un elevadísimo grado de dependencia respecto de la edad de los alumnos y respecto de las circunstancias concretas de cada situación y momento histórico. Dicho de otro modo, no contamos con un cuerpo establecido de conocimientos como ocurre con otras disciplinas, o incluso como ocurre con algunos contenidos factuales, conceptuales, procedimentales y de valor de la educación moral. No existe un inventario estándar de hechos controvertidos, ni puede buscarse un manual donde encontrar ordenados temáticamente los hechos controvertidos. Por el contrario, hemos de establecerlos en cada circunstancia y para cada edad. Ocurre de este modo, en primer lugar, porque en función de las diferencias de edad los chicos y chicas están preocupados por temas distintos, o bien tematizan de acuerdo a su nivel temas que aparecen de modo recurrente en cualquier etapa. En consecuencia y como ya es bien sabido, hemos de conocer qué temas morales resultan controvertidos en cada edad y de qué modo viven y definen en cada momento tales controversias.

Por otra parte, los hechos moralmente relevantes tienen en algunos casos una notable constancia temporal y situacional, pero en

otros casos son hechos que están muy influidos por las circunstancias concretas. Consideramos pues que debe explorarse qué tipo de hechos son relevantes en un momento determinado (algunos hechos envejecen y acaban por desaparecer en tanto que relevantes moralmente), y qué tipo de hechos son especialmente relevantes en cada situación contextual concreta (los hechos que nos preocupan aquí pueden ser secundarios en otro lugar).

Estas particularidades debidas a la edad, al momento —el ahora—, y a la situación —el aquí: entendiendo «aquí» como lo próximo y lo lejano que nos interpela o afecta— son variables que modifican los hechos controvertidos y obligan a investigarlos expresamente en cada caso antes de determinar el contenido relativo a hechos en un curriculum moral.

### *Medios para establecer el universo de temas moralmente problemáticos*

Los dos apartados siguientes del capítulo, la presentación de la investigación etnográfica y la presentación del análisis de los mass-media, modifican sustancialmente el tipo de exposición que hasta ahora hemos mantenido. Pasaremos de una exposición reflexiva a una exposición descriptiva de las investigaciones llevadas a cabo para determinar los contenidos relativos a hechos moralmente controvertidos. Nos parece de interés general incluirlas porque sus resultados son representativos del tipo de conflictos morales relevantes en la actualidad, pero también porque el proceso de investigación llevado a cabo para obtenerlos entendemos que tiene también una validez más general. La tiene porque es un medio idóneo para establecer en otro momento o en otras situaciones el elenco de temas morales relevantes. Finalmente, nos parece de interés incluirlas porque fueron unas investigaciones previas al diseño de *Transversal* (Proyecto de Educación Moral 6-16) que al final del libro presentaremos y describiremos brevemente. Además, muchas de las reflexiones de esta obra se llevaron a cabo al filo de los trabajos que supuso dicho proyecto de educación moral.

Volviendo al hilo de nuestra exposición, para cumplir con los requisitos que hasta aquí hemos señalado a fin de establecer de modo correcto los hechos moralmente controvertidos, consideramos, en primer lugar, que se ha de llevar a cabo algún tipo de investigación específica que los determine para cada edad y en relación al «aquí y ahora». Además, la investigación ha de ser sensible a los hechos que cada individuo señala como problemáticos para sí mismo, y a los hechos que la sociedad en su conjunto considera a su vez como problemáticos. Por tanto, iniciamos un doble proceso de investigación: uno,

orientado a conocer qué temas son conflictivos para los alumnos, para lo cual se llevó a cabo un trabajo etnográfico y de encuesta con chicos y chicas desde seis a diez y seis años; y dos, un estudio pensado para determinar qué temas moralmente conflictivos señala la prensa y conocer con ello los hechos socialmente problemáticos. Este trabajo se completó con las aportaciones de educadores de todos los niveles, y con las de los mismos investigadores implicados en el proyecto.

De esta investigación debían surgir hechos problemáticos sensibles a las peculiaridades de cada edad, de cada situación y de cada momento concreto. Hechos tematizados como conflictivos por el conjunto de la sociedad o por algunos de sus miembros. Finalmente, tales hechos debían recoger toda la variedad de las problemáticas éticas personales o micro-éticas, interpersonales o meso-éticas, y globales o macro-éticas. Con ello se obtendrá una gama actual de hechos morales conflictivos que nos permitirá concluir la relación de contenidos factuales y conceptuales, y estaremos en condiciones de comenzar a diseñar de modo fundamentado un curriculum de educación moral.

### **3.5. La investigación etnográfica como medio para establecer el universo de temas moralmente relevantes<sup>19</sup>**

Mediante el trabajo etnográfico que vamos a resumir se pretendía, tal como se ha avanzado, determinar los hechos y temas moralmente controvertidos para los chicos y chicas de seis a dieciséis años pertenecientes a nuestro sistema escolar. Obviamente, sus resultados no pueden transferirse a situaciones muy distintas, ni tampoco podemos suponer que son totalmente fieles a las vivencias de todas las personas y grupos humanos que incluyen. Sin embargo, entendemos que son una radiografía suficientemente exacta del tipo de problemáticas morales que viven en la actualidad los alumnos y alumnas de nuestras escuelas.

Pretendimos establecer los hechos moralmente conflictivos tal como son vividos por el tipo de alumnos y alumnas a quienes iba dirigido el programa de educación moral que se estaba construyendo. Lo hicimos así porque entendemos, tal como expreso Freire en otro contexto, que una educación que se quiera dialógica y crítica debe empezar determinando el contenido sobre el que pretende trabajar, el contenido de la educación, de modo también dialógico. Son, por lo tanto, los alumnos los que tienen en primer lugar la palabra para ofrecernos cuanto menos una parte importante del contenido factual de su propio proceso de formación moral. Son sus problemas, sus conflictos y sus dificultades lo que debe vertebrar y sobre lo que debe

debatirse en el curriculum de educación moral. Es en busca de estos hechos y temas hacia donde dirigimos nuestro trabajo de investigación etnográfica.

No obstante, entre el material que se recibe de los alumnos y el que los educadores deben devolverles se ha de producir un proceso de elaboración curricular complejo. Normalmente, los jóvenes ofrecen una información sobre sus conflictos muy fragmentada, desestructurada, y con abundantes problemas implícitos o muy poco claros. Si pretendemos que tal información sea útil y permita vertebrar el proceso de formación moral deberemos organizarla y sistematizarla de acuerdo a criterios de sentido, deberemos también expresar más clara y conscientemente los problemas, y finalmente deberemos relacionarla con otros contenidos conceptuales, procedimentales o de valor. Este proceso lo expondremos con mayor detalle en el capítulo destinado a tratar las metodologías propias de la educación moral y en el capítulo destinado a describir el diseño del proyecto *Transversal*. Este proceso, sin embargo, tiene su primer eslabón en el trabajo que aquí nos ocupa; a saber, el conocimiento de los temas que cada sujeto considera difíciles, controvertidos o problemáticos en los distintos ámbitos de su vida.

#### *Elaboración de instrumentos para establecer los hechos moralmente controvertidos*

La elaboración de instrumentos para acceder a la información sobre temas controvertidos se inició reconociendo la necesidad de realizar el trabajo de obtención de datos tantas veces como exigiese la diversidad de edades que comprendía nuestra población. Ya hemos advertido que uno de los requisitos más importantes en la obtención de información sobre vivencias conflictivas es la de ser muy sensible a la edad, ya que constituye una causa muy clara de la diversidad de intereses y preocupaciones que muestran los chicos y chicas. Por otra parte, el modo de entrar en contacto con ellos —posibilidad o no de expresarse correctamente por escrito—, así como la complejidad del lenguaje a utilizar aconsejaban la realización de propuestas específicas para las distintas edades. En tal sentido, nos pareció bien aprovechar la distribución en ciclos de dos cursos de la educación obligatoria, de modo que se subdividió la población total —de los seis a los dieciséis años— en cinco subgrupos o ciclos —de seis a ocho, de ocho a diez y así sucesivamente hasta los dieciséis años que marcan el final de la educación obligatoria. Partimos pues de unos objetivos comunes y de una orientación metodológica y de fondo también común, pero la aplicamos de modo distinto en cada una de las cinco franjas de edad que establecimos para nuestro estudio.

La tareas de construcción de los instrumentos para acceder a la información sobre temas controvertidos se inició con una primera toma de contacto con los distintos grupos de edad a los que se pretendía acceder. Fue útil para ahondar en el conocimiento espontáneo que todos poseíamos sobre las preocupaciones propias de cada edad, y para comprobar las posibilidades que en cada ciclo se nos ofrecían para entrar en contacto con los alumnos de modo positivo. Tras esta etapa de familiarización sobre las posibilidades de cada edad, sobre los ámbitos conflictivos más frecuentes, y sobre los modos de expresarse con mayor facilidad y naturalidad, decidimos elaborar tres tipos de instrumentos en función, como veremos, de cada edad y de lo que pretendíamos obtener.

- Entrevista clínica a partir de algunas pautas convenientemente modificadas de la técnica del incidente crítico. Se aplicó en los dos primeros ciclos —de los seis a los diez años— dado que no tienen soltura suficiente para expresarse por escrito o les era imposible hacerlo de modo suficientemente amplio y rico. Se confeccionaron dos protocolos distintos de entrevista para cada uno de los ciclos.
- Encuesta abierta a partir de algunas pautas convenientemente modificadas de la técnica del incidente crítico. Se utilizó con los alumnos y alumnas de diez a dieciséis años —aunque como siempre en versiones distintas según la franja de edad: se confeccionaron tres versiones. Entendimos que en todas estas edades era posible expresarse por escrito con la suficiente fluidez y riqueza.
- Encuesta semiabierta a partir de las pautas propias de la técnica de frases inacabadas. Esta modalidad de encuesta como veremos se puede responder de modo muy escueto y en cambio aporta abundante información, es por ello que la pasamos como prueba complementaria a la anterior en todas las edades que nos fue posible. Esto es desde los ocho años en adelante, aunque obviamente como en todos los casos en versiones diferentes para cada franja de edad: por lo tanto en cuatro versiones.

En síntesis, de los seis a los ocho años pasamos únicamente la versión de la entrevista clínica, de los ocho a los diez las correspondientes versiones de la entrevista clínica y de la encuesta semiabierta, y finalmente de los diez en adelante las versiones de la encuesta abierta y semiabierta, que en el caso del grupo de edad de los catorce a los dieciséis años quedaron fundidas en una sola propuesta de síntesis.

En cuanto a las entrevistas clínicas y encuestas abiertas no hemos de añadir nada especial que nos ayude a entender su naturaleza ya conocida, de todas formas las muestras que incluiremos dan una idea más precisa de su formato y modo de utilización. Por lo que respecta a la adaptación de la técnica del incidente crítico<sup>20</sup>, sí conviene advertir en cambio sobre algunos aspectos que modificamos ampliamente. La técnica del incidente crítico se basa en formular a los sujetos una serie de cuestiones sobre situaciones vitales a fin de conocer sus sentimientos. Situaciones problemáticas o de indecisión, situaciones de felicidad y alegría, y situaciones de infelicidad o tristeza. Sobre cada situación se pregunta qué ocurrió, qué personas intervinieron, qué hicieron y por qué lo hicieron. Dado que en nuestro trabajo el objetivo no era tanto conocer los sentimientos de las personas como advertir los hechos conflictivos y los temas controvertidos para cada una de ellas, modificamos las preguntas clásicas de la técnica del incidente crítico para plantear interrogantes que permitieran detectar situaciones problemáticas, conflictivas o controvertidas. Por lo tanto, no se le pedía a cada individuo que explicara situaciones asociadas a un sentimiento, sino que explicase experiencias personales de conflicto. Por otra parte, la técnica del incidente crítico formula sus interrogantes una sola vez queriendo con ello sintetizar todas las experiencias vividas. En nuestro caso entendimos que debíamos repetir las cuestiones para cada una de los medios en que los chicos y chicas viven experiencias. En consecuencia, establecimos cinco medios de vida que pensamos resultaban exhaustivos; a saber: el medio interno (o espacio del yo), el medio grupal, el medio familiar, el medio escolar, y el medio social. Tales modificaciones nos permitan por una parte acceder a la narración de sus conflictos y a hacerlo específicamente para cada uno de los medios de vida básicos en que actúan los jóvenes.

La presentación y aplicación de los instrumentos fue convencional. Las entrevistas clínicas partían de un dibujo alusivo al medio de vida sobre el que se estaba trabajando, aunque se procuró que no indujera ninguna problemática particular sino que tan sólo permitiese una cierta identificación que ayudase a recordar los propios conflictos. El entrevistador iba haciendo preguntas preparadas sobre cada situación y añadiendo otras improvisadas según los casos. En las encuestas y tras una cierta explicación y preparación previa de los grupos, se pasaban las hojas que contenían las cuestiones y en algunos casos ciertas explicaciones para contextualizar los interrogantes. A continuación, vamos a reproducir algunas muestras del total de los cinco instrumentos distintos que se elaboraron —dos entrevistas y tres encuestas—; tales muestras no serán completas sino que recogerán únicamente algunas de las cuestiones que se planteaban.

---

**PAUTAS DE LA ENTREVISTA CLÍNICA PARA NIÑOS DE  
8 A 10 AÑOS.** (Incompletas)  
Autora: Xus Martín

*Medio familiar.* (Lámina alusiva)

- Alberto está hablando con su madre sobre una cosa que tiene que hacer y no se ponen de acuerdo. ¿En qué crees que no se ponen de acuerdo?
- Explica algún caso en que a ti te haya pasado alguna cosa parecida con alguien de tu familia. ¿Por qué discutíais? ¿Llegasteis a alguna conclusión? ¿A cuál?
- Mónica está un poco enfadada porque sus padres le han hecho una cosa que cree que no deberían haberle hecho. ¿Qué crees que le han hecho sus padres? ¿Y a ti? ¿Alguna vez tus padres te hicieron una cosa que tú creías que estaba mal hecha? ¿Y tus hermanos? ¿Qué te han dicho o que te han hecho cosas que te han parecido muy mal?
- Alberto ha hecho una cosa a sus hermanos que ahora se da cuenta que no debía haber hecho. ¿Qué crees que ha hecho? Dinos alguna cosa que tú has hecho a tus padres o hermanos y después hubieses preferido no haber hecho.
- Crees que los padres a veces hacen cosas mal hechas, cosas que son injustas, ¿Cuáles?
- ¿Quién debe ser la señora que está sentada en el banco? ¿Tu también tienes abuelos? ¿A veces te enfadas con ellos? ¿Por qué motivos?

**ENCUESTA ABIERTA PARA NIÑOS DE 10 A 12 AÑOS.**  
(Incompleta)  
Autora: Isabel Carrillo

*Medio grupal.*

- Ahora te proponemos que pienses en la relación que tienes con tus amigos y amigas, en algunas situaciones que has vivido junto a ellos, en los problemas que a veces tenéis, ...
1. Recuerda alguna vez que estabas discutiendo con tus amigos y amigas sobre alguna cosa que había pasado entre vosotros, pero no os poníais de acuerdo en lo que habría sido mejor hacer.



Explica el motivo de vuestra discusión y la conclusión a la que se llegó.

Durante la discusión, ¿que decían o pensaban tus amigos/as del problema que tenáis? Y tú, ¿Qué pensabas?

2. Piensa en algo que hayan hecho o hayan dicho tus amigos/as y en la que no estés de acuerdo.  
¿Qué han hecho tus amigos/as en que tú no estás de acuerdo?  
¿Qué crees que podrían haber hecho?  
Además de lo que ya has explicado, ¿Qué cosas dicen tus amigos/as que no te gustan, te molestan o te hacen sufrir?

### *ENCUESTA ABIERTA PARA JÓVENES DE 14 A 16 AÑOS.*

Autora: M. del Mar Galcerán

1. Recuerda alguna vez que tenías que tomar una decisión que podía afectar decisivamente tú futuro y no sabías qué hacer. Explica sobre qué tenías que decidirte, por qué dudabas y qué hiciste.
2. ¿Qué decisiones te resultan muy difíciles de escoger o no te atreverías a tomar nunca? ¿Por qué?
3. Recuerda alguna vez que después de tomar una decisión te arrepentiste. Explica en qué crees que te equivocaste y cuál era la opción que, caso de poder, habrías escogido. De qué otra manera te hubiera gustado enfocar aquella situación.
4. Imagina que un día llegas del Instituto y te pones a discutir con tus padres de una cuestión sobre la que les has pedido consejo porque te afecta muy directamente. La discusión empieza porque te sugieren que tomes una decisión que según tu parecer es la menos satisfactoria. Indica cuál podría ser el tema de la discusión y las opciones entre las que te has de decidir. Explica también qué te sugieren tus padres y tú qué decides.
5. Recuerda algún momento en que un amigo tuyo, estando muy preocupado, te pidió que le ayudaras en un problema que tenía. Explica el tipo de problema que vivía, qué pensabas tú sobre su problema y qué hiciste.
6. Describe cuatro situaciones más o menos reales del Instituto donde estudias que no te gustaría vivir de ninguna manera. Escribe en qué consiste cada problema. Después de haber explicado la situación, describe los motivos por los cuales no te gustaría vivirla.
7. Imagina que tú y los compañeros de tu Instituto decidís hacer una revista dirigida a los jóvenes de vuestra edad. En la primera reu-

- nión empezáis a discutir los temas y los problemas que se han de tratar en la revista para que responda de verdad a vuestros intereses y preocupaciones. ¿Qué temas o problemas propondrías tú?
8. Si pudieras enviar una carta a Parlamento Europeo planteando cinco temas conflictivos y urgentes a discutir, ¿cuáles expondrías?
- 

Por lo que se refiere a la encuesta semiabierta no cabe añadir tampoco nada sobre su forma de aplicación y naturaleza: se trataba de responder brevemente a sugerencias que se lanzaban ya notablemente orientadas, aunque tal orientación tan sólo afectaba al tipo de tema sobre el que se pedía opinión pero en absoluto al contenido de esa opinión. La técnica de las frases inacabadas se ha usado con regularidad como estrategia de educación moral por la clarificación de valores<sup>21</sup>. Su objetivo consiste en facilitar que los alumnos piensen sobre sí mismos y sus valores al pedirles que completen unas frases inacabadas. En nuestro caso se trataba menos de iniciar una reflexión sobre valores y más de hacer surgir los conflictos de valor más habituales en cada edad. Para ello elaboramos un tipo de frases inacabadas que predisponían a expresar los propios problemas y a hacerlo respecto de cada uno de los medios de vida que habíamos señalado. En la presentación y aplicación no se introdujo ninguna novedad. La simplicidad de este instrumento contrasta con la cantidad de información que permite recoger, aunque sea una información escasamente matizada y desarrollada. En cambio, la narración minuciosa y el sentido más preciso de las aportaciones se logró mejor con las encuestas abiertas y las entrevistas. Ambos instrumentos se usaron siempre que fue posible de modo complementario con notable eficacia. A modo de ejemplo reproducimos alguna de estas encuestas semiabiertas.

---

#### *ENCUESTA SEMIABIERTA PARA NIÑOS DE 8 A 10 AÑOS.*

Autora: Xus Martín

1. Un problema muy importante para mí es...
2. Estoy triste cuando...
3. Una familia tiene un problema importante cuando...
4. El mayor problema que puede haber en una clase es...
5. Me preocupo cuando...
6. Un problema importante de mi barrio es...
7. Cuando discuto con mis padres es porque...
8. Un problema importante con los amigos es...
9. Los problemas más importantes del mundo son...

*ENCUESTA SEMIABIERTA PARA JÓVENES DE  
12 A 14 AÑOS. (Incompleta)*  
Autora: Montse Payà

- Lee atentamente las siguientes frases y complétalas con lo que piensas.
  - 1. Lo que más te gusta del mundo es...
  - 2. Lo que menos te gusta del mundo es...
  - 3. Un problema que has tenido y que te ha preocupado mucho es...
  - 4. En las relaciones con tus amigos lo que más te cuesta es... porque...
  - 5. En la relación con tu familia lo que más te cuesta es... porque...
  - 6. No sé que decidir cuando...
  - 7. Las cosas que te ponen contento son...
  - 8. Las que te ponen triste son...
  - 9. Cuando estáis con tus amigos acostumbráis a hablar de...
  - 10. Lo primero que se debería solucionar de tu clase es...
  - 11. Con tus padres nunca te pones de acuerdo en ...
  - 12. Te enfadas con tus hermanos por cosas como...
  - 13. No te atreves a preguntar a tus padres temas como...
  - 14. El problema más importante que has tenido con tus amigos es...
  - 15. Te parece injusto que...
  - 16. Lo que más me gusta de la vida de mi barrio es...
  - 17. Lo que no me gusta es...
  - 18. El tema de actualidad que considero más conflictivo es...
- 

*De la aplicación de los instrumentos al análisis de la información obtenida*

La aplicación de estos instrumentos debía llevarse a cabo en unas escuelas representativas a la vez de la diversidad social y de las distintas tipologías escolares del sistema educativo. Para conseguirlo se establecieron ciertos criterios que recogían la variedad de escuelas existentes en función del nivel y contexto social que reflejan y en función también de sus propias peculiaridades. Los criterios que utilizamos para seleccionar de modo representativo los centros educativos donde aplicar los instrumentos para determinar los hechos moralmente relevantes fueron los que a continuación mencionamos.

- Nivel socio-económico al que pertenecían los alumnos. Se establecieron tres niveles: bajo, medio y alto.
- La situación geográfica de la escuela. Se establecieron respecto a este criterio dos tipologías: escuelas rurales y escuelas urbanas.

- La situación del centro respecto de la administración. En relación a este criterio se estableció también una doble tipología: centros públicos y centros privados.
- La definición del centro en lo relativo a la confesionalidad. En tal sentido se estableció asimismo una doble tipología: las escuelas con un ideario religioso y las escuelas no confesionales.

De la combinación de estos criterios surgen unas tipologías de escuelas muy significativas y otras prácticamente inexistentes o inexistentes del todo en nuestra realidad escolar. Por lo tanto, procedimos a determinar y a pasar los instrumentos en escuelas pertenecientes a aquellos tipos más representativos<sup>22</sup>.

Para cada franja de edad se visitaron seis escuelas y se aplicaron los instrumentos a los dos cursos que componen cada ciclo. Por término medio cada curso estaba compuesto por veinticinco alumnos y alumnas, aunque en este aspecto hubo variaciones significativas en algún caso. Se trabajó pues con un total de más de mil quinientas personas. Tal número resulta de la aplicación del instrumento a diez cursos de unos veinticinco alumnos cada uno en los seis tipos de escuela escogidos<sup>23</sup>.

Aunque las condiciones de aplicación de los instrumentos fueron distintas en cada caso, en todos ellos se les explicó a los alumnos y alumnas la manera cómo descábamos que nos ayudasen y qué es lo que intentábamos conocer, se les indicó asimismo que nada de lo que íbamos a preguntarles tenía relación con las materias escolares y que nada se utilizaría en este sentido, se les explicó finalmente que los ejercicios eran voluntarios y que podían abandonarlos si lo preferían. Concluidas estas advertencias e informaciones se iniciaba la entrevista o se les presentaban las encuestas con detalle.

El material obtenido, bien fuesen entrevistas grabadas o encuestas escritas, fue analizado con el fin de reducirlo a «unidades de información moral» (una sola idea de contenido moral al menos implícitamente formulada por los sujetos) que luego pudieran agruparse temáticamente. A partir de tal codificación se construyeron ámbitos temáticos con significado para cada edad, lo cual había de permitirnos comprobar los cambios de contenido en los temas problemáticos y la evolución de su significado de una edad a la otra.

### *Descripción de los temas moralmente relevantes*

La organización de los resultados y su presentación se ha llevado a cabo de acuerdo con la amplitud de los temas o situaciones moralmente relevantes. Para ello hemos aprovechado la tripartición que ya explicamos anteriormente y que nos ha servido para confeccionar las

entrevistas y encuestas. Es decir, la subdivisión entre temas micro-éticos, o relativos a la vivencia interiorizada y personalizada de conflictos, deseos o situaciones; temas meso-éticos, que designan las controversias que surgen en el ámbito de las relaciones personales que se dan en pequeños grupos; y temas macro-éticos, que se refieren a problemas de índole colectiva e incluso mundial. Estos tres rótulos nos han permitido una primera ordenación de la información obtenida.

El segundo nivel de ordenación temática, inmediatamente inferior a los rótulos micro, meso y macro-ético, se determinó a partir de las unidades de información que nos proporcionaron las encuestas y las entrevistas. Son pues una construcción elaborada por los investigadores que pretende describir a grandes rasgos una clase de temas éticos todavía muy generales. Un tipo de problemas que se repiten y son comunes en todas las franjas de edad, aunque luego veremos como engloban una variedad de controversias y de sentidos distintos propios de las vivencias de los sujetos de cada una de las edades.

---

#### *ÁMBITO MICRO-ÉTICO*

- Deseos, sentimientos y problemas personales.

#### *ÁMBITO MESO-ÉTICO*

- Problemas de relación con los iguales.
- Problemas de relación con los adultos.

#### *ÁMBITO MACRO-ÉTICO*

- Problemas de relación con el entorno físico.
  - Problemas de relación con el entorno humano.
- 

En el ámbito de temas micro-éticos hemos agrupado las unidades de información allí incluidas en un solo apartado que incluye los deseos, sentimientos y conflictos propiamente intrapersonales, y las preocupaciones personales producidas por los problemas de los demás.

Los temas meso-éticos se han organizado de acuerdo a una subdivisión bastante clara en todas las edades: los problemas de relación con los iguales y los problemas de relación con los adultos. La distinción entre éstas dos grupos se centra en la persona que ocupa el otro polo de la relación. Así distinguiremos entre los infinitos problemas que se dan entre pares, sean conocidos, amigos, hermanos o pareja, de los conflictos que se dan con los adultos, sean padres, profesores u otros. Pensamos que esta distinción es pertinente por cuanto el tipo

de problemáticas que se viven en un caso o en el otro es claramente distinta y merecen una atención específica. Por otra parte, en muchas de las edades que nos ocupan estos temas constituyen la inmensa mayoría de problemas con que los jóvenes se encuentran enfrentados directamente.

Respecto a los temas macro-éticos hemos adoptado también una subdivisión de acuerdo a un criterio bastante claro: hemos distinguido entre los problemas de relación con el entorno físico y los problemas de relación con el entorno humano. Aunque la mayoría de problemas significativos en relación con el medio físico son problemas humanos, hemos considerado que su soporte natural nos legitimaba para organizarlos en un apartado distinto al de los problemas exclusivamente relacionados con el entorno humano. Es decir, de aquellos en que los hombres y las sociedades son a la vez la causa que provoca el problema y el soporte sobre el que se manifiesta.

El último nivel jerárquico en que se han clasificado las unidades de información moral depende enteramente del tipo de problemas que en función de la edad se presentan en cada ámbito y en cada subapartado, y del modo como se viven y conceptualizan en los sucesivos momentos evolutivos. Por lo tanto, este tercer nivel es netamente distinto en cada una de las cinco franjas de edad en las que se realizó la investigación para determinar los hechos y los temas moralmente relevantes. La riqueza en matices de los datos obtenidos no permite reproducirlos aquí extensamente, nos limitaremos por lo tanto a dar algunas líneas globales sobre los temas que aparecen en cada edad y sobre su evolución.

- *Deseos, sentimientos y problemas personales*

Entendemos por temas micro-éticos aquellos que manifiestan directa e íntimamente una vivencia de la persona que los expresa. Incluso en los casos en que interviene más de un individuo. Dichos temas tienen una naturaleza intrapersonal ya que el sujeto que los comunica los vive exclusivamente en forma de sentimientos, deseos o problemas íntimos. Hemos organizado los hechos micro-éticos en un solo apartado —deseos, sentimientos y problemas personales— que sintetiza los temas detectados en las distintas franjas de edad. Sin embargo, se han distinguido los siguientes subapartados: gustos y aficiones personales, valores, preocupación por sí mismo, preocupación por los límites personales, preocupación por la propia manera de ser o carácter, y preocupación por los problemas de los demás.

Los *gustos y aficiones personales* suelen expresar deseos que los sujetos querrían ver realizados. Tales deseos a menudo tienen mucha fuerza, pero también encuentran notables dificultades para verse rea-

lizados, lo cual puede crear conflictos personales o interpersonales complicados de resolver. En los primeros años suelen sentirse deseos de usar, rechazar o poseer objetos apreciados («Me gustan los lápices de colores», «Las lentejas no me gustan»), o se siente la necesidad de realizar acciones que los adultos suelen restringir («Me gusta salir más rato al patio»). Más adelante, en torno a los once años, sin eliminar deseos muy semejantes a los anteriores, se prefiere ser competente en alguna destreza personal («Quiero ser un gran futbolista»). Posteriormente, entre los doce y dieciséis años, se instala en la mente de los jóvenes un sentido menos desiderativo y más descriptivo de los gustos personales y aficiones. Ya no se los ve tanto como deseos-demanda más o menos dirigidas a alguien concreto, sino como manifestación de aquellos intereses personales que es posible cultivar con el propio esfuerzo e interés («Ver y hablar de películas»). En cambio, las formulaciones desiderativas se dirigen a los valores, cuyo sentido y aprecio empezó hacia los once años y ahora es ya del todo evidente, aunque persiste cierta predisposición a esperar los valores como un don que ha de llegar y menos como una realidad a construir («La amistad entre las personas», «La justicia»).

Otro polo de inquietudes personales se refiere a la *preocupación por sí mismo*, por el estado físico y el cuidado del cuerpo, por las propias limitaciones, y finalmente por la manera de ser o carácter de cada cual. Durante todos estos años son constantes las referencias a enfermedades, accidentes o temores de cualquier género que angustian intensamente a los chicos y chicas («Estoy preocupada cuando tengo fiebre muy alta», «Me preocupa que me pueda perder», «Que soy muy bajito»). Lo que va modificándose, sobre todo desde los trece años, es el tipo y amplitud de las preocupaciones: la salud, vivir una violación, tener que abortar, ser drogadicto, el sexo, u otras semejantes amplían en diversas direcciones los ámbitos de preocupación reconocidos por los jóvenes («Una enfermedad grave como el Sida o el cáncer», «Últimamente lo que más me preocupa es el sexo», «Si me quedase embarazada, como soy muy joven, no sabría que hacer: tener el hijo, aunque sería muy arriesgado tomar esta decisión, o abortar, aunque para mí estaría asesinando a mi hijo»).

La preocupación por las *limitaciones personales* se manifiesta desde los primeros años que hemos analizado, o sea desde los seis años. Se refiere a la dificultad para realizar alguna actividad, especialmente actividades escolares pero también deportivas o domésticas («Hacen unas cosas muy difíciles», «Un problema es el estudio porque mi coco no tiene bastante energía», «Cuando iba a la piscina me preocupaba porque no sabía nadar»). Este sentimiento de limitación deja de presentarse de esta forma hacia los doce años, quizás menos porque a veces no se sientan limitados e inferiores, sino porque resulta más di-



fácil confesarlo o porque adquiere mayor peso una incertidumbre más amplia y generalizada. Inseguridad que se expresa de manera prioritaria en la preocupación por los resultados escolares, por el futuro profesional, y por el miedo a tener que tomar decisiones difíciles como dejar a los padres, escoger a uno u a otro en caso de divorcio, o casarse, entre otras. («Me preocupa mi camino hacia un trabajo adecuado y seguro. Pienso en el día de mañana, con un futuro realmente agradable para mí y sin muchos problemas», «Me preocupa intentar pasar el curso bien», «En octavo tenía que tomar la decisión de a dónde iría después. A mí FP me daba miedo porque hay muchos gamberros y no hay ambiente sano. Y el BUP nos habían dicho que era muy difícil y que cada día se tenía que estudiar», «Si mis padres se divorciasen no sabría si ir con uno o con el otro porque los quiero por un igual»).

A partir de los ocho años van creciendo las referencias al *carácter o modo de ser*, primero eminentemente descriptivas («Soy muy impaciente»), y luego más autovalorativas, como los juicios sobre la propia timidez, inseguridad o falta de reflexividad («Mi problema es que tengo mucha vergüenza y que cuando hago una obra de teatro tiemblo por dentro...», «Un problema es ser tan pesimista conmigo mismo, hasta el extremo de hacer el 90% de las cosas mal»). En todos estos casos se expresa una preocupación por sí mismo y un deseo de cambiar.

El último núcleo de temas micro-éticos se refiere a la *preocupación por los problemas de los demás*. En todas las edades hemos encontrado un notable grado de atención respecto de las dificultades que cada sujeto percibe en los demás. En las franjas de edad inferiores la atención suele recaer en los inconvenientes o dramas que se pueden vivir en el seno de la familia: enfermedades, accidentes, muertes, tristeza de los padres o abandono del hogar de alguno de ellos («Me preocupo porque ni hermano se ha roto un pie», «Me preocupo cuando veo que se rien de mi hermana», «Me preocupa que mis padres se separen», «Me preocupa cuando echan a mi padre del trabajo», «Me preocupo cuando mi madre y mi padre lloran»). La preocupación por los demás miembros de la familia persiste hasta las edades superiores de nuestro espectro, no obstante van entrando también como causa de la propia preocupación los problemas de un círculo cada vez más amplio de personas. Así aparecen sobre todo los problemas de los amigos, de la pareja, o de otras personas cercanas.

- *Problemas de relación con los iguales*

En el ámbito de lo meso-ético hemos distinguido entre los problemas de relación entre iguales y con los adultos. El primer tipo de

conflictos surge de la interrelación entre pares, bien sean hermanos, amigos, compañeros de clase o pareja. Reduciendo la complejidad de las interrelaciones que pueden formarse entre iguales, distinguimos entre relaciones de compañerismo, vínculos colectivos o relaciones grupales, y relaciones diádicas que trascienden el compañerismo y el grupo, a saber: las relaciones de amistad y de pareja. Estos tipos de interrelaciones generan un conjunto de dificultades que a continuación vamos a describir de acuerdo a cómo se presentan en cada edad.

Las relaciones de compañerismo, entendidas como resultado de la coincidencia y convivencia no siempre buscada de sujetos iguales, producen una infinidad de aprendizajes psicosociales y una infinidad de conflictos. Entre estos últimos, cabe destacar en los primeros años analizados, de los seis a los diez, la frecuente aparición de *peleas* en sus más variadas gamas. Las agresiones, riñas, insultos, burlas, o bromas pesadas son formas de relación corrientes en tales edades, y aunque todos caen en ellas en un momento u otro, no son deseadas ni aceptadas por los chicos y chicas («Nos peleamos porque mi hermana no para de tocarme las cosas de la escuela y luego la señorita me riñe», «Algunos niños dan patadas y puñetazos», «Quería colarse y me tiro de los cabellos», «Jugamos a voleybol y me pegaron, y les dije que si volvían a pegarme no jugaría»). Entre los once y trece años aproximadamente se produce una inflexión en este ámbito de problemas: sin duda continúan surgiendo peleas, en realidad nunca desaparecen totalmente, pero en cambio empiezan a producirse agresiones más sutiles que no dejan de aumentar cuantitativamente con la edad. Ya no se trata de una agresión física, sino de una agresión a la dignidad de la persona («Que digan cosas de mí, y luego cuando yo estoy delante no me dicen nada y me ponen buena cara», «Dicen que las niñas no tenemos fuerza y que somos unas presumidas», «Me molesta que se hagan lo chulos y se piensen que son los mejores en todo»).

En el ámbito de las relaciones de compañerismo y en las edades inferiores, se produce otra gama de conflictos vinculados directamente con la actividad lúdica: nos referimos a la *dificultad para jugar juntos*. La dificultad para jugar juntos se expresa las más de las veces en conductas tales como la no admisión en el juego, la marginación y el rechazo, o la ignorancia respecto de alguno de los compañeros («No le dejamos jugar porque creemos que va un poco con las niñas y no sabe jugar a fútbol y sólo sabe jugar a muñecas», «Mi hermano no me deja sus cosas y coge las mías sin pedírmelo», «Quieren hacer un equipo de basquet y a ella no la dejan entrar porque es una niña», «Un problema importante con los amigos es que no te quieran», «Me dejan plantado o siempre tengo que jugar a lo que ellos quieren»). Hemos visto como en este primer período los problemas de relación

entre iguales se centran mayoritariamente en dificultades de convivencia y entendimiento entre individuos.

La aparición de las relaciones grupales implica que todos los participantes tienen la voluntad de construir formas de convivencia colectiva más sólidas y gratificantes, lo cual acaba por crear una realidad, el grupo, que hasta cierto punto sobrepasa a cada uno de los sujetos que lo constituyen. La capacidad de construir grupos y de pertenecer a ellos abre un espacio de aprendizajes psicosociales y un espacio para la aparición de nuevos conflictos relacionales. Los problemas grupales que aparecen con mayor frecuencia son: *las discusiones sobre pertenencia, marginación o escisión del grupo; los problemas de acuerdo y cooperación en la actividad que realiza el grupo; y finalmente los problemas de comunicación, liderazgo, e interrelación en el seno del grupo* («Una niña quiere hacer una banda con otras, pero hay una que quiere entrar y no la dejan», «No estoy de acuerdo en que sean tan cerradas, podrían aceptar más gente en el grupo», «Cuando jugamos a algo siempre tenemos que hacer lo que dice Noelia», «En un trabajo en conjunto uno de ellos daba la faena a cada uno, y las faenas más interesantes se las guardaba para él y para sus amigos»). Aunque hemos encontrado indicios serios de este tipo de problemas a partir de los ocho años, es propiamente entre los diez y catorce cuando se dan con mayor vigor. Tales dificultades no terminan a esta edad, aunque sí se modifican sustancialmente con la aparición de las relaciones de amistad y de pareja.

Las últimas formas de relación, las relaciones de amistad y pareja, van apareciendo lentamente tanto en sus posibilidades como en los problemas que plantean. Sin embargo, se manifiestan abiertamente en torno a los trece años cuando, sin eliminar las relaciones de compañerismo y las relaciones grupales, surge la posibilidad de superponer al grupo una cierta individualización y profundización de la relación personal. Todo ello se concreta en la amistad y en algunos casos en la formación de parejas. De igual modo a como ocurrió anteriormente, las posibilidades que ofrecen estas formas de relación van emparejadas a los conflictos que crean y que se manifiestan con claridad. En la mayoría de los casos nos encontramos ante ejemplos que señalan una amistad deficiente en relación a los valores que la definen. Así se afirma que las relaciones de amistad se entorpecen, entre otras cosas, por *la envidia, la incompreensión, la crítica, o la marginación. O expresado de manera positiva se defiende una amistad basada en la sinceridad y la confianza, en el respeto mutuo, en la comunicación, y en la preocupación por los problemas de los amigos* («Que hablen de mí y que me critiquen», «Que a veces no entienden o no interpretan bien mi forma de ser y lo echan todo a perder», «No me gustaría vivir como una persona de mi clase. Está como apartada de todos; es decir, todos le

dan la espalda por como va vestida y por como actúa. No me gustaría que me pasase nunca, creo que es muy injusto», «A veces pensamos diferente y nos enfadamos», «Me molesta la falta de confianza que algunos tienen hacia los demás», «Me molesta que cuando hablo no me escuchen y que no respeten mis opiniones»). Finalmente, en las relaciones de pareja se señalan como problemas importantes, además de algunos muy semejantes a los comentados respecto de la amistad, temas tales como *la incomprensión, las relaciones sexuales y las posibilidad de quedar embarazada, la separación y la ruptura, la infidelidad, las discusiones, y las relaciones indecisas* («Él quería salir con una chica pero no se atrevía. Tuve que convencerlo y estar a su lado mientras se lo pedía por teléfono», «Un colega mío tenía un problema con su novia: a éste le gustaba mucho y la novia le ponía cuernos con otro», «Me preocupa la relación más íntima en el sexo», «Me preocupa que la chica quede embarazada», «Me preocupa el contagio de alguna enfermedad venérea», «No me gustaría que me engañe con otra», «Me molesta que la pareja se tome a veces como una cosa de risa»). Tal como adelantamos, tanto por lo que respecta a las relaciones de amistad como de pareja preocupa por encima de todo su naturaleza y su calidad. Los problemas entre compañeros y los problemas de grupo no desaparecen, pero la experiencia más intensa es la construcción de nuevas formas de relación más personales: las relaciones de amistad y las relaciones de pareja.

- *Problemas de relación con los adultos*

Dividimos el espacio de lo meso-ético en dos subapartados: los problemas de relación con los iguales y los problemas de relación con los adultos. Aunque la subdivisión ha sido útil, no puede afirmarse en cambio que su contenido sea homogéneo o equivalente. Ello es obvio si nos atenemos a las temáticas que abordan, pero también y quizás principalmente si nos atenemos al tipo de procesos que describen y a los conflictos o problemas que plantean. La relación con los iguales permite experimentar en toda su realidad distintas formas de convivencia, y permite aprender a vivirlas correctamente desde un nivel semejante de experiencias previas de interrelación. Es por ello que en el contacto entre iguales abundan los problemas tanto como las satisfacciones, y ambos se viven con gran intensidad y de modo muy abierto. Así se explica la complejidad, variedad y pasión con que se aducen situaciones conflictivas en el ámbito anterior. Sin embargo, en la relación con los adultos la situación es muy distinta. La interrelación es escasamente reversible, los hábitos sociales desde los que se parte son muy distintos, y los aprendizajes convivenciales que se ponen en juego son mucho más unilaterales y cerrados. En realidad se

trata de que los adultos enseñen a vivir en sociedad a los jóvenes. Por lo tanto, la relación entre jóvenes y adultos en muchos casos, al menos tal como ha quedado plasmado en las respuestas de los encuestados, queda reducida a un proceso de transmisión de toda clase de normas comportamentales, y al grado de calidez y comprensión que manifiestan los adultos respecto de los jóvenes. Reducida de este modo la relación adultos-jóvenes, reducción sin duda bastante simplista, *los conflictos o problemas de los jóvenes en relación con el mundo de los adultos se limitan a una queja con infinitas temáticas y matices: queja sobre todo respecto de las normas comportamentales que se les transmiten y hacen cumplir, y queja también aunque en menor medida por la deficiente atención personal que reciben de los adultos, sean padres o educadores.*

Las quejas referentes al cumplimiento de la normativa familiar o escolar, así como las quejas dirigidas a las formas de relación personal deficientes son comunes a todas las edades. Sin embargo, hay diferencias significativas entre unas edades y las otras que debemos especificar. Entre los seis y doce años aproximadamente predominan las quejas a propósito de la normativa y de las formas de convivencia que imponen los adultos. En cambio se dan en menor medida referencias a la calidad de la relación interpersonal. Los chicos y chicas están más polarizados por la materialidad de las prohibiciones e imposiciones que por las limitaciones relacionales. Son constantes las referencias al horario, de juego o de descanso, a la posibilidad de salir solo de casa y a dónde ir, a los desacuerdos sobre el menú de las comidas, los programas de TV, las tareas domésticas, la asignación económica semanal, los gastos y las compras personales, los estudios, así como las diversas prohibiciones circunstanciales que cada familia o escuela impone («No quiero ir a dormir y tengo que ir a las nueve», «No me dejan salir a la plaza», «Por las mañanas no me dejan ver la TV», «Su padre le obliga a pedir perdón a su amigo y él no quiere», «No me quería bañar porque ya me había duchado ayer», «Se quiere sentar con su compañero y la señorita no le deja», «No me dan dinero», «Se quiere comprar un helado y el padre no le deja porque no es la temporada», «Los padres pegan y no se tiene que hacer, en todo caso han de castigarte pero no pegarte», «Cuando estás viendo la TV llegan ellos y te quitan de en medio, y si no te gusta el canal que ellos ven te largan», «Una vez mi padre y yo no estábamos de acuerdo en una cosa y mi padre me hizo callar porque decía que el tenía razón. No sólo porque es mayor que yo ha de tener razón»). En cuanto a las dificultades relacionales hemos detectado algunas como, por ejemplo, el no tener en cuenta a los hijos, verlos poco, prestarles escasa atención, o no cumplir las promesas ni ser coherentes con la opinión preconizada («Castigan sin escuchar nuestra opinión», «Cuando hablan en familia y me dejan fuera

porque dicen que eso no son cosas para mí», «A veces me sacan el dinero de la hucha», «Los papas dicen palabrotas», «Mis padres encontraron una cartera con el DNI y no la llevaron a objetos perdidos», «El problema más importante es que me castigan sin razón»).

En torno a los trece años e incluso antes se produce un cambio en relación a la importancia que conceden los jóvenes a los distintos temas presentes en su vinculación con el mundo adulto: disminuye aunque nunca desaparece totalmente la preocupación por la imposición de normas, y en cambio aumentan las quejas respecto a las dificultades relacionales. Son típicas las referencias a la imposibilidad de explicar los propios problemas a los padres; a la falta de comprensión y confianza; a la mala relación, distanciamiento o parcialidad de los educadores; a las discusiones por motivos relacionados con el estudio o el grado de libertad («Considero que en el Instituto es un problema la rigidez que tienen en los asuntos que nos afectan a nosotros y en las normas», «No me gusta el castigo común; es decir, castigar a toda la clase porque no saben en concreto quién ha sido», «Hay poca libertad para discutir y expresar libremente tu opinión con los profesores», «Existe un poco de distanciamiento entre los profesores y los alumnos», «La situación más problemática se daría el día de las notas. Mis padres dirían que no había estudiado lo suficiente y que nada más pensaba en la calle, y yo diría que no había podido estudiar más y que no tenía la culpa de que los profesores pusieran todos los exámenes seguidos», «Lo que más me angustia en casa es la poca comunicación que hay entre padres e hijos, es poquísima», «Me parece un problema la incompreensión que hay al hablar de sexo», «No me aprecian lo suficiente. Por ejemplo, esta evaluación saqué ocho sobresalientes y cogieron las notas y se limitaron a volver a dejarlas sobre la mesa»). En consecuencia, en esta edad, y sin confundir nunca la normativa y la buena relación interpersonal, ambas tiende a asociarse de modo que las normas familiares y calidez personal se sustentan recíprocamente. Si la relación falla será imposible transmitir normas —regla que funciona a todas las edades pero ahora se hace absolutamente determinante—, si las normas son inadecuadas acaban por imposibilitar en gran medida una relación personal positiva. Es decir, normas y relación sin confundirse se asocian en mayor medida que hasta ahora, y acaban por cuestionar de forma global muchos aspectos de la vida con los adultos.

- *Problemas de relación con el entorno físico y con el entorno humano*

Los dos apartados en que dividimos el ámbito de los problemas macro-ético (la relación con el entorno físico y con el entorno humano) vamos a presentarlos conjuntamente porque su naturaleza es



muy semejante. No se trata obviamente de que los temas aducidos en uno u otro apartado sean los mismo, sino que responden a un tipo de experiencia de los joves semejante. Estamos ante unas problemáticas respecto de las cuales tienen escasa experiencia directa o personal. A diferencia de lo que ocurría en los ámbitos temáticos micro y meso éticos, en los que se trabajaba sobre las propias vivencias conflictivas de los jóvenes en los distintos medios de relación en que se mueven, el ámbito de lo macro-ético supone un tipo de relación con la realidad que no se basa mayoritariamente en experiencias directas, personales e inmediatas. Por regla general se trata de casos cuyo conocimiento se obtiene a través de los medios de comunicación o de otras fuentes informativas. No pretendemos con ello negar que el origen de tal información no tenga nada que ver con la experiencia personal, al menos con la experiencia y el conocimiento que se obtiene de los mass-media, ni que ese conocimiento no pueda significar una importantísima e imprescindible ampliación de los horizontes y las preocupaciones personales, sino simplemente recordar que la implicación y el grado de comprensión de tales problemas normalmente es menor.

A grandes rasgos entendimos por temas macro-éticos aquellos que se refieren a problemas de índole colectiva e incluso mundial, y los subdividimos en problemas de relación con el entorno físico, y problemas de relación con el entorno humano. Por último, y en función de la existencia o no de responsabilidad humana, y en función de la realidad preponderantemente natural o social de los conflictos, hemos distinguido entre tres clases de problemas, cada una de las cuales incluye a su vez temas y casos muy variados y diversos: *los accidentes o desastres naturales, los problemas ecológicos, y los problemas sociopolíticos*. Esta tipología de hechos aparece de forma constante y repetida en todas las edades, aunque como es lógico con notables variaciones en el nivel de información, en la cantidad de ejemplos que pueden aducir en cada momento, y en el grado de comprensión de la génesis y las implicaciones de cada uno de los casos y situaciones.

El tipo de hechos que hemos agrupado bajo el epígrafe «accidentes y desastres naturales» se refieren a fenómenos desastrosos, obviamente no deseados, en los que no hay responsabilidad humana, pero que producen una considerable angustia y provocan la aparición de importantes muestras de solidaridad («Veo por la televisión que los huracanes destruyen las casas de las personas», «Hace mucho tiempo que no llueve y tendrán que dar a las casas sólo unas horas de agua», «Ha habido un terremoto en la ciudad»). En el apartado que hemos rotulado «problemas ecológicos» se incluyen situaciones de degradación del ambiente natural y urbano en las que la responsabilidad recae de lleno en la intervención equivocada de los hombres («Matan a



los animales que están en peligro de extinción», «Cortan los pinos que están creciendo», «En la plaza de la Iglesia ponen porquerías», «Los ríos están contaminados y no nos podemos bañar porque las fábricas tiran la porquería», «Las centrales nucleares pueden matar a las personas con el agua ácida»). Finalmente, con el título «problemas sociopolíticos» se agrupan una cantidad enorme de dificultades que aparecen en la convivencia en el interior de grupos humanos y entre grupos diversos; así aparecen referencias a temas tan variados y desordenados como: la droga, los gamberros, la guerra, la pobreza, el terrorismo, el racismo, el hambre, el paro, el independentismo, el servicio militar, el armamentismo, y otros. La mayoría de estos temas aparecen en los últimos cursos analizados, aunque en cualquier edad se han manifestado problemas sociopolíticos («Hay gente muy avariciosa que quiere todo para ellos, sobre todo los ricos que si pueden roban más dinero», «Son pobres, tienen un piso de alquiler y les suben el alquiler», «Yo no sé porque matan, de verdad que no lo sé», «Siempre en alguna parte hay guerra», «En la plaza donde yo vivo vemos jeringuillas y hay niños pequeños», «Las paredes están llenas de palabrotas», «Me preocupa el muro de Berlín porque la gente tiene que tener libertad», «No me gusta el racismo porque la gente piensa que son distintos a nosotros y no tienen razón», «Es injusta la explotación de los países ricos sobre los países pobres»).

### 3.6. El análisis de los medios de comunicación como fuente para establecer el universo de temas moralmente relevantes<sup>24</sup>

Para determinar estos contenidos problemáticos se ha llevado a cabo, como se explicó en el aparatado anterior, un estudio etnográfico que nos ha permitido detectar los temas conflictivos y relevantes en cada edad. Con ello hemos obtenido una visión subjetiva de las controversias morales; es decir, nos hemos puesto en el punto de vista personal de cada uno de los sujetos de las distintas franjas de edad consideradas y hemos intentado entrever cuáles son sus problemas y por qué lo son. No obstante, la percepción y las vivencias personales de los problemas no agotan las fuentes de información significativas para establecer los temas moralmente relevantes. El punto de vista de cada individuo se complementa con la perspectiva que aporta la sociedad en su conjunto. Un curriculum de educación moral debe preguntarse por los temas que preocupan a la sociedad, por los temas que la colectividad considera como especialmente problemáticos en un momento preciso de su historia. Tal perspectiva nos parece irrenunciable en la medida que lo problemático para ciertos individuos no tiene porque coincidir totalmente con lo problemático para la colectividad en su conjunto. No resulta pues suficiente la definición in-

dividual de lo que para cada sujeto resulta conflictivo sin la visión de lo socialmente percibido como problemático. Los dilemas percibidos personalmente y las problemáticas que detecta la sociedad deben someterse a un ejercicio de complementariedad que permita abarcar en toda su amplitud lo controvertido. Más allá de los puntos de vista personales, la colectividad se plantea problemas que pueden o no coincidir con los personalmente señalados, pero que en cualquier caso forman parte del horizonte de conflictividad con que cada individuo debe enfrentarse. Obviamente, y de modo inverso, los sujetos individuales pueden ser asimismo la conciencia de la colectividad, de modo que muchos problemas que acaban siendo tematizados socialmente fueron primero problemas individuales de unas pocas personas. Sea como fuere, aquí queremos destacar la necesidad de resaltar la percepción que la sociedad tiene de sí misma, de sus conflictos morales y de sus problemas controvertidos. Por lo tanto, debemos buscar el modo de detectar cuáles son esas controversias públicas y colectivas, cómo organizarlas con sentido, y cómo finalmente presentarlas a los alumnos en un curriculum adecuado.

De las distintas estrategias que se nos ofrecen para conocer los temas que la sociedad considera como problemáticos hemos optado por centrarnos exclusivamente en el análisis de los medios de comunicación. Lo hemos hecho así, además de por motivos de economía de esfuerzos, porque es un camino idóneo para conocer lo que nos preocupa. Es adecuado porque los medios de comunicación, a pesar de todos los sesgos con que suelen actuar, reflejan de modo bastante fidedigno los problemas y las controversias relevantes para la sociedad. Además actúan también como amplificadores de estas controversias de manera que contribuyen decisivamente a que capas más amplias de la población sientan como propios y personales conflictos que en otro momento no reconocían como tales. Por todo ello, centraremos en el análisis de los medios de comunicación los esfuerzos para determinar los temas que la sociedad en su conjunto considera como problemáticos.

Se escogió la prensa escrita para realizar tal análisis porque es uno de los medios que aporta más cantidad y más variedad de información sobre el tipo de temas que nos interesan, y porque además en muchos casos la presenta con un nivel de elaboración muy considerable y útil para nuestros intereses. Su estudio, por otra parte, resulta mucho más cómodo técnicamente e infinitamente menos costoso económicamente que el de la radio o la televisión.

Para llevarlo a cabo se escogió una representación de periódicos, y se analizaron durante un tiempo suficiente amplio como para captar con la máxima exhaustividad los temas moralmente relevantes. El análisis de contenido se orientó en dos direcciones: por una parte, a

inventariar los artículos especializados, las editoriales, y los suplementos que abordan temas moralmente controvertidos; por otra parte, a inventariar asimismo las noticias concretas cuyo contenido tenía o podía tener alguna relevancia moral<sup>25</sup>. De este modo se pretendía recoger tanto los temas cuyo conocimiento permite ya crónicas elaboradas, como los casos o noticias concretas que plantean situaciones puntuales o todavía escasamente reconocidas como relevantes. En cuanto a los criterios para distinguir los temas moralmente relevantes se usaron los mismos que ya hemos comentado al explicar qué se entiende por hechos moralmente relevantes; a saber: ser vitalmente importante, ser fuente de conflictos entre impulsos individuales y entre intereses grupales, ser temas que pueden modificarse y normativizarse socialmente, y que pueden convertirse en fuente de responsabilidad para los agentes implicados en ellos<sup>26</sup>. Tales criterios permitían seleccionar las noticias y artículos relevantes desde una perspectiva moral y hacerlo con un elevado grado de coincidencia entre todos los investigadores. Una vez obtenido un inventario de artículos y noticias se clasificaron temáticamente y se definió el contenido de cada uno de los ámbitos temáticos establecidos. A continuación, presentamos sintéticamente la descripción de tales ámbitos temáticos.

- *Problemas políticos*

En este apartado se incluyen aquellos temas y noticias que tratan de la regulación de la vida colectiva, en especial de los aspectos referentes a la defensa de la libertad, la democracia, la justicia, y de otros valores o derechos que configuran o deberían configurar a vida social. Se concreta en temas actuales como, por ejemplo, la «construcción de Europa» y los peligros aislacionistas que conlleva; las reivindicaciones nacionalistas con valores como la defensa de la propia identidad y libertad, pero también con peligros como el exclusivismo o la intolerancia; o en la variedad de fenómenos que aparecen en torno al multiculturalismo y sus efectos enriquecedores o disgregadores y antisolidarios.

- *Problemas económicos*

Bajo el epígrafe «problemas económicos» se han considerado tres tipos de fenómenos relacionados con la distribución de la riqueza en el seno de la sociedad. Se han excluido de este apartado las informaciones que tratan del mismo problema en el ámbito del Tercer Mundo. Las temáticas abordadas son: primero, aquellos hechos o noticias relacionados con la marcha general de la economía de un país y con la gestión económica de sus responsables; segundo, se han reco-

gido también todas las referencias a las condiciones de trabajo y a las reivindicaciones laborales; por último, se recogen los datos y descripciones sobre el fenómeno de la pobreza. Además del carácter justo o injusto de las realidades que aquí se presentan, se destacan también los valores éticos presentes explícita o implícitamente en la actitud profesional de los responsables de las decisiones económicas.

- *Formas de violencia relacionadas con la política*

Este punto agrupa aquellas noticias y comentarios en los que aparece la utilización de alguna forma de violencia vinculada con la política. Se excluye, no obstante, el tema de la guerra porque hemos preferido tratarlo de modo específico. Casos como los de las torturas, los malos tratos, la pena de muerte, el narcotráfico en tanto que provoca formas de presión violenta sobre los ciudadanos y los estados, las discusiones sobre el derecho de la sociedad a ejercer la violencia para protegerse, así como el respeto que merecen todos los individuos son algunos de los temas que aparecen con mayor frecuencia.

- *Abusos y faltas de responsabilidad*

Aquí se han incluido las formas de corrupción que se detectan en la vida social. En la mayoría de los casos se trata de conductas personales reprotables debidas a la falta de profesionalidad, al abuso de poder, o a un deseo desmedido de enriquecerse valiéndose de cualquier método. En muchos casos, la conducta personal desviada se acompaña de una situación institucional que no favorece la transparencia, sino que facilita el abuso, la corrupción o simplemente la ineficacia.

- *Conflictos bélicos: armamentismo y pacifismo*

Bajo este rótulo se han agrupado todas las referencias relacionadas con las guerras, la política de defensa, el servicio militar, el pacifismo, o la objeción de conciencia. En realidad, se han clasificado las informaciones referentes a estos temas en dos apartados: uno, referido a las decisiones y orientaciones políticas generales ante el tema de la seguridad, la guerra y la política de desarme; y el otro referido a las actitudes personales ante el servicio militar y el militarismo.

- *Injusticias debidas a las diferencias*

Hemos recogido en este bloque un conjunto de conflictos provocados por las diferencias personales o sociales. Diferencias, como por

ejemplo, de orientación sexual, de género, ideológicas, étnicas y culturales, de edad, o debidas a enfermedades. Es frecuente encontrar referencias a la discriminación de las mujeres, la marginación de las personas que tienen una opción sexual no mayoritaria, al racismo y la xenofobia, los malos tratos a menores y a ancianos, la discriminación religiosa o ideológica, o la marginación de los disminuidos y enfermos.

- *Problemas sociales de desadaptación, marginación y violencia*

En este punto hemos recogido la información sobre conflictos que tienen su causa en problemas sociales y personales tales como la prostitución, la droga, el alcoholismo y la delincuencia. Se destacan constantemente las dos visiones desde las que se observan estas realidades: por una parte, las conductas negativas y el peligro que estas personas representan para la sociedad, y por otra parte la actitud marginadora, violenta e injusta con que se las trata.

- *Problemas relacionados con el uso de la información*

En el marco de este epígrafe se incluyen noticias y artículos que resaltan los conflictos generados por los medios de comunicación. Se discuten valores y problemas como la libertad de expresión, la transparencia informativa, el respeto a la intimidad, la objetividad de la información, el control de la prensa y la calidad informativa. Muchas de las informaciones recogidas ponen de manifiesto la manipulación y el poder que tienen los medios de comunicación, así como la influencia que ejercen sobre la población.

- *Límites éticos de la ciencia y de la técnica*

Recogemos en este punto la amplia y variada controversia que se está llevando a cabo en la actualidad para esclarecer los posibles límites de la ciencia y de las tecnologías. Hemos reservado los problemas ecológicos para tratarlos de modo específico en otro apartado. Aquí se incluye un primer grupo de informaciones sobre conflictos que giran en torno a la vida humana: el aborto y la eutanasia, los trasplantes de órganos, o la ingeniería genética. Un segundo grupo de problemas giran en torno al uso de las tecnologías informáticas y sus implicaciones éticas.

- *Problemas relacionados con el deporte*

El apartado que dedicamos al deporte quiere organizar algunas informaciones controvertidas que aparecen frecuentemente en la

prensa en relación al deporte como espectáculo y como actividad personal. Han aparecido temas como la transparencia y la honradez de los deportistas, el uso de drogas, o las acciones violentas de los deportistas y de los aficionados.

- *Problemas ecológicos*

En este apartado se incluyen las noticias que se refieren a las acciones humanas o a los accidentes que contribuyen a la destrucción del planeta; se consideran situaciones como los vertidos de petróleo al mar, la lluvia ácida, la deforestación, y muchas otras. Todos estos hechos exigen nuevas actitudes humanas de respeto y aprecio por el medio natural, así como una nueva racionalidad en el uso de los medios tecnológicos.

- *Problemas provocados por el conflicto entre derechos*

Bajo este epígrafe se han recogido noticias y artículos que plantean una controversia entre derechos fundamentales. Se trata de situaciones en las que muchas veces se llevan a cabo acciones contra la voluntad de un individuo para salvaguardar el derecho de otros. Por ejemplo, las controversias en relación al derecho a la vida en situaciones de huelgas de hambre, transfusiones no deseadas, u otras semejantes.

- *Culturas juveniles y educación*

En este punto se han agrupado las noticias referentes al funcionamiento del sistema educativo, y en especial a aquellas disfunciones que afectan directamente a la vida de sus usuarios. Asimismo hemos integrado en este mismo apartado las referencias a la diversidad de estilos y formas de vida de los jóvenes, así como a los problemas que provocan en ciertos casos, y a los comportamientos injustos a que les somete en otras ocasiones la sociedad.

- *Problemas relacionados con el Tercer Mundo*

Hemos agrupado aquí las noticias que plantean los graves problemas de desarrollo que se viven en los países del Tercer Mundo. Problemas como, por ejemplo, el hambre, la superpoblación, o el analfabetismo. O también las situaciones en que no se cumplen algunos de los derechos humanos, como el derecho a cubrir las necesidades básicas de la persona, el derecho a la educación, al trabajo o a la propiedad.

- *Creencias y religión*

Este rótulo intenta recoger las noticias o artículos que plantean temas de reflexión filosófica en torno al origen, el destino y el final de la vida. Se han tenido en cuenta también informaciones sobre creencias religiosas, sobre los fanatismos e intransigencias que a veces provocan, pero también sobre las posibilidades que muchas personas reconocen en orden a dar sentido a la vida.

### 3.7. Panorama y uso curricular de los hechos y conceptos morales

Hemos visto como los hechos, conceptos y teorías en educación moral deben subdividirse en dos grandes apartados: los conceptos y las teorías que concitan un amplio acuerdo y los hechos morales que plantean controversias. Los primeros expresan aquel tipo de conocimientos que se han ido configurando gracias a la reflexión sobre la experiencia social, y que se han concretado en formulaciones que debido a su elevado nivel de abstracción facilitan el acuerdo. Los segundos abordan la complejidad de las situaciones y hechos sociales controvertidos. Son el espacio donde los conceptos más generales se acuñan y aplican y, por lo tanto, son el espacio donde se manifiestan las discrepancias y donde es complicado alcanzar acuerdos justos y satisfactorios para todos los implicados. Tales hechos morales controvertidos, a su vez, los hemos determinado apelando a dos fuentes informativas: la percepción personal de los conflictos propia de cada individuo, percepción muy sensible a su edad y contexto, y la conceptualización social de los conflictos propia de cada colectividad, conceptualización determinada por las circunstancias sociohistóricas. Ambas fuentes aportan un tipo de información sobre lo percibido como problemático por los individuos y por la colectividad que ha de ser de gran ayuda para construir un curriculum de educación moral.

---

#### Hechos, conceptos y teorías

---

- **Conceptos y teorías ampliamente aceptados**

- Significado y sentido de términos que designan valores y de conceptos propios del lenguaje moral.
- Principios transversales de la moral: conocimiento de sí mismo, autonomía y diálogo.
- Pensamiento ético sistemático. Conocimiento de las teorías, de los temas y de los métodos reflexivos de la ética.



- Declaraciones, documentos, leyes, personalidades e informaciones íntimamente relacionadas con valores deseables. Conocimientos que concretan tales valores o expresan su ausencia.
- Convenciones sociales que regulan la relación entre las personas y comportamientos cívicos que facilitan la convivencia.

### • Hechos morales controvertidos

#### *Conceptualización personal de los conflictos*

- Deseos, sentimientos y problemas personales.
- Problemas de relación con los iguales.
- Problemas de relación con los adultos.
- Problemas de relación con el entorno físico.
- Problemas relacionados con el entorno humano.

#### *Conceptualización social de los conflictos*

- Problemas políticos.
- Problemas económicos.
- Formas de violencia relacionadas con la política.
- Abusos y faltas de responsabilidad.
- Conflictos bélicos: armamentismo y pacifismo.
- Injusticias debidas a las diferencias.
- Problemas sociales de desadaptación, marginación y violencia.
- Problemas relacionados con el uso de la información.
- Límites éticos de la ciencia y de la técnica.
- Problemas relacionados con el deporte.
- Problemas ecológicos.
- Problemas provocados por el conflicto entre derechos.
- Culturas juveniles y educación.
- Problemas relacionados con el Tercer Mundo.
- Creencias y religión.

---

Los temas controvertidos que se han determinado a partir del estudio etnográfico y del análisis de la prensa son de utilidad en diversos sentidos. Lo son, primero y obviamente, como medio para precisar los hechos morales relevantes en general y en particular en cada una de las franjas de edad que se han considerado en el curriculum. En relación con esta primera función, la tipología de los hechos moralmente relevantes es útil para confeccionar asimismo la estructura interna del curriculum; es decir, las temáticas a partir de las cuales de-

berán estructurarse la unidades curriculares. Por último, y en esta misma dirección, los ejemplos que se han obtenido servirán en algunos casos para confeccionar actividades directamente inspiradas en ellos. En el último capítulo de esta obra se verá de modo más claro la utilización de estos resultados.

El trabajo etnográfico, de un modo muy especial y enriquecedor, nos ha permitido conocer las concepciones de los jóvenes a propósito de infinidad de temas que ellos mismos han explicitado o sobre los cuales les hemos preguntado. En cierto modo nos ha facilitado una idea general de cuáles son sus ideas previas sobre muchos temas; es decir, nos han dado una experiencia importante sobre cómo viven y conceptualizan los diversos conflictos con que se enfrentan.

### **3.8. Los hechos y conceptos en relación con los demás contenidos morales**

La distinción entre contenidos factuales y conceptuales, contenidos procedimentales, y contenidos valorativos y actitudinales no autoriza a olvidar la íntima relación que los une y que conviene explicitar, al menos en parte, respecto a cada uno de esos tipos de contenido. En el presente caso, la relación entre los hechos y conceptos con los procedimientos y los valores, se concreta en una doble dirección. Por un lado, cabe señalar y reconocer la presencia de elementos de valor cristalizados en diversos contenidos conceptuales, o bien designados y descritos por ciertos conceptos y teorías. Es decir, en la mayoría de los casos los conceptos se refieren a valores, describen hechos que consideramos modélicos porque expresan valores, o son la plasmación de criterios normativos valiosos y de amplia aceptación.

Por otro lado, los hechos y las situaciones controvertidas cuando son reconocidas como tales crean en el sujeto que las percibe un estado de desequilibrio que para ser subsanado requiere la utilización de procedimientos morales que acaban conduciendo a una reconsideración del sentido de los valores y del significado de ciertos conceptos o teorías. Cuando un conflicto nos obliga a reflexionar sobre su realidad se están poniendo siempre en juego algunos de los procedimientos morales que se han descrito anteriormente, pero además se usan con la voluntad de reequilibrar la situación alterada por el conflicto. Esto es, con la voluntad de contrastar dialógicamente los propios puntos de vista y valores con los puntos de vista y valores de los demás implicados en el conflicto, de manera que se modifique si es necesario el peso y el contenido de alguno de nuestros valores, tanto a su nivel vivencial como conceptual.

#### 4. CONTENIDOS RELATIVOS A VALORES, ACTITUDES Y NORMAS EN EDUCACIÓN MORAL

##### 4.1. Naturaleza de los contenidos de valor, actitudes y normas en educación moral

Parece como si los contenidos más propios del área de educación moral fuesen los contenidos de valor, las actitudes y las normas. Sin duda son los contenidos que manifiestan de modo más explícito su relación con la educación moral. El carácter moral de tales contenidos se comprende de modo inmediato. Tal como ya se ha podido comprobar, no ocurre igual con los procedimientos y los hechos, cuya relevancia moral no siempre resulta evidente. En todo caso, su vertiente moral se descubre en una segunda mirada normalmente propiciada por el uso de tales procedimientos y por el análisis de los hechos controvertidos. Por el contrario, los valores y con ellos las actitudes y las normas expresan siempre de modo directo una preferencia moral que se nos impone como ideal normativo al cual aproximarnos. Sin embargo, aunque los valores se refieren claramente al ámbito de lo moral, su funcionamiento en la toma de decisiones morales es menos autónomo de lo que pudiera parecer. Los valores en buena medida iluminan el juicio y la acción moral, pero a la vez esos mismos valores se descubren y redefinen mediante el análisis de los hechos controvertidos. Por lo tanto, y pese a la relevancia que sin duda tienen los contenidos de valor, no debemos entenderlos de manera separada ni superior respecto de los contenidos procedimentales, factuales y conceptuales. He aquí pues el relieve y las limitaciones de los contenidos de valor: son la clase de contenidos que más claramente manifiestan su naturaleza moral y normativa, pero a su vez son escasamente útiles al margen de los hechos que los expresan o reclaman, y de los procedimientos que los actualizan.

Cabe advertir, por otra parte, que no todos los contenidos referentes a valores, actitudes y normas son contenidos morales. Los hay que se refieren a realidades estéticas, físicas, religiosas, escolares, o de otro tipo. En lo que sigue nos ceñiremos en exclusiva a los contenidos de valor más propiamente morales, y a las actitudes y normas más directamente vinculadas con lo moral.

Una vez establecida la relevancia de los contenidos de valor y su dependencia de los demás contenidos morales, vamos a ver con mayor detalle la naturaleza de los contenidos de valor, de las actitudes y de las normas. Consideramos que los valores, las actitudes y las normas son algunos de los contenidos que configuran la personalidad moral, es decir, son un tipo de contenidos que apuntan directamente al «modo de ser» del sujeto. Al «modo de ser» entendido como pre-

disposición característica y personal para enfrentarse a la totalidad de situaciones de la vida, y que a la vez se va construyendo precisamente gracias a todas estas experiencias de vida. Son un tipo de contenido diferente a los hechos y conceptos. Éstos proporcionan cierto «saber» sobre la realidad moral y sobre las formulaciones éticas más relevantes. Un saber cuya naturaleza atiende a los aspectos más puramente cognoscitivos de la formación moral. Asimismo, la naturaleza de los contenidos de valor es diferente a la propia de los procedimientos. Éstos proporcionan un «saber hacer» que permite enfrentarse a las realidades morales mediante el uso de determinadas capacidades que facilitan el juicio y la acción más óptimos. En cambio, los valores, las actitudes y las normas aportan algunos de los elementos básicos que dan carácter o personalidad moral a los individuos. Son elementos que contribuyen a configurar una «manera de ser» y que confieren cierta unidad y coherencia a la manera de sentir, enjuiciar y actuar. Es decir, perfilan una figura que amalgama elementos tales como los valores, las actitudes y las normas ya internalizadas, pero también incluye conceptos y procedimientos. Todo ello ayuda a construir la personalidad moral de cada sujeto. Personalidad o «manera de ser» que se adquiere progresivamente, pero que además se va haciendo más y más consciente y propia. Cada cual tiene una cierta imagen de quién es moralmente, de qué valora y de cómo suele pensar y reaccionar ante situaciones distintas.

Por lo tanto, el «modo de ser» supone la construcción de una figura, que no nos cansaremos de decir que incluye valores, actitudes y normas, pero también ideas, conceptos y habilidades procedimentales; de una figura que predispone a un tipo de sensibilidad, de juicio y de acción moral propios y característicos de cada sujeto, y dotados de cierta continuidad no exenta, sin embargo, de cambios reales y posibles. Lo que a grandes rasgos vamos a esbozar en lo que resta de capítulo es un análisis de los contenidos más propios de este «modo de ser» —los valores, las actitudes y las normas—, y la manera de enlazarlos con otros contenidos —los conceptos y los procedimientos— y construir así la personalidad moral de cada sujeto.

### *Los valores como criterios de juicio, como actitudes y como normas*

Los valores son cualidades de la realidad material y humana que nos permiten preferir aquellas manifestaciones de dicha realidad que son o nos parecen más óptimas<sup>27</sup>. La ineludible tarea moral de decidir entre varios caminos posibles necesita apoyarse en criterios que permitan calificar una opción como más valiosa que otra; es decir, para considerar un acto moral como mejor que otro debe expresar de modo más claro ciertos valores que nos parecen prioritarios. En consecuencia, los valores y su ordenación jerárquica nos dan criterios pa-

ra orientar moralmente nuestras vidas: para enjuiciar la realidad y para actuar en consecuencia.

Los valores, sin embargo, no existen por sí mismos. No son entidades esenciales, ni cosas reales, ni tampoco vivencias: los valores no son, sino que valen. Y valen en la medida que se encarnan en la realidad física o humana como propiedades valiosas de estas realidades. Los valores no existen en cuanto tales, sino que necesitan un depositario donde descansar y a través del cual expresarse. Son cualidades o propiedades que poseen ciertos objetos a los que llamamos bienes. En consecuencia, las cosas, por una parte, pueden sostener valores, y las personas, y todas las relaciones que tejen y todas las instituciones que crean, por otra parte, pueden sostener asimismo valores.

No obstante, en la medida que entendemos los valores como propiedades de la realidad, sólo aparecen o se perciben en la relación que se establece entre las realidades presuntamente valiosas y los hombres que se vinculan con ellas. Los valores surgen o llegan a ser tales únicamente por la relación que mantienen los hombres con dicha realidad. De este modo, se quiere superar la cuestión planteada sobre la naturaleza del valor, a saber: ¿las cosas tienen valor porque las deseamos —naturaleza subjetiva de los valores—, o las deseamos porque tienen valor —naturaleza objetiva de los valores? Sea cual sea la forma de existencia de los valores, no existen con independencia del sujeto o de la conciencia valorativa. No obstante, los valores tampoco dependen entera y únicamente de las reacciones psicológicas del sujeto que valora. Quizás cabría decir, como nos enseñó A. Sanvisens, que los valores surgen en la relación que una subjetividad personal traba con ciertos elementos de la realidad natural y humana. Aunque probablemente esta argumentación no sea concluyente, permite afirmar que los valores como cualidades de la realidad aparecen únicamente cuando en una situación concreta se establece una relación entre el sujeto que valora y la realidad valorada. Por lo tanto, entenderemos los valores como propiedades de la realidad, que no son ni enteramente objetivas ni enteramente subjetivas, sino que surgen gracias a la relación socio-históricamente situada que se da entre los hombres y la realidad que les rodea.

¿De qué modo surgen los valores en la relación del sujeto que valora con la realidad valorada? ¿Cómo es posible llegar a reconocer los valores? Desde Scheler un gran número de autores entienden que la captación de los valores no depende del esfuerzo intelectual: la inteligencia es ciega para los valores, se ha afirmado. En cambio, los valores se nos revelan por medio de la intuición emocional. Los valores responden a la lógica del corazón y del sentimiento; surgen en el percibir sentimental: en el preferir, en el amar. Tal postura subraya uno de los aspectos del reconocimiento de los valores, pero no agota totalmente la experiencia de captar los valores. La intuición emocional

del valor surge a veces después de un arduo trabajo intelectual, o en la mayoría de los casos la preferencia inicial se elabora y construye intelectualmente dando espesor y matiz a la primaria imagen emocional de valor. En síntesis, pensamos que la captación afectiva de los valores es inseparable de su construcción intelectual. Lo emocional puede ser la última raíz de los juicios valorativos, pero ni surge siempre de modo tan puro e inmediato, ni cuando lo hace está tan clara y tan evidente como para no precisar un mayor nivel de reflexión. Mejor dicho, al enfrentarnos a los conflictos morales lo hacemos a partir de un cierto nivel de desarrollo valorativo alcanzado en la experiencia anterior, pero mediante la consideración de los hechos controvertidos pulimos y desarrollamos más todavía la imagen emotiva e intelectual de los valores para hacerla más útil a los ideales de justicia y solidaridad. Dicho aún de otro modo, reconocemos los valores escuchando las emociones, la razón y la acción práctica a propósito de situaciones factuales controvertidas.

¿Cuál es la utilidad de tal reconocimiento de los valores? La utilidad de los valores tiene que ver precisamente con todo aquello que contribuye a reconocerlos: las emociones, el juicio y la acción. Los valores se reconocen emocionalmente y a la vez incrementan las capacidades para reaccionar emotivamente, dan pautas o criterios de juicio, y finalmente se convierten en guías de la propia acción. La percepción de los valores intensifica la capacidad de sentir en la línea que ellos trazan, pero no únicamente orientan el sentir sino que también el razonamiento y la acción moral reciben el impulso y la dirección de los contenidos de valor. Todo ello no debe hacernos olvidar que las emociones, la razón y la acción contribuyen a definir y perfilar los mismos valores que impulsan tales capacidades. Se cierra así un círculo de construcción mutua.

Por otra parte, el reconocimiento de los valores que lleva a cabo cada sujeto forma su «modo de ser» personal. Cuando un individuo hace suyo y construye emotiva, intelectual y experiencialmente un valor, lo asimila a su propia personalidad y queda en cierta medida reestructurado por la adquisición de tal valor. Reconocer pues un valor supone dar forma al «modo de ser» de cada sujeto, pero dar forma a qué capacidades o disposiciones. ¿De qué modo quedan cristalizados los valores en la personalidad de cada sujeto? Pensamos que los valores se convierten para cada sujeto en criterios que permiten enjuiciar la realidad, en predisposiciones que orientan su conducta y en normas que la pautan. El reconocimiento o asimilación personal de los valores capacita al sujeto para enjuiciar lo real, bien sea una conducta, el funcionamiento de una institución, un modo de organización social, o una disposición legislativa. En este sentido, los valores se convierten en un horizonte normativo al cual referir la realidad y captar por con-

traste los valores o disvalores de esta parcela de lo real. Pero además la asunción de valores se plasma en cada individuo en ciertas predisposiciones personales que guían y sustentan su conducta; es decir, se plasman en «valores-actitud», o simplemente en actitudes. Aquí los valores se encarnan conductualmente por medio de las actitudes, cuya actualización continuada puede finalmente convertirse en hábitos virtuosos. En otros casos, los valores se incrustan en el comportamiento de los hombres a través del cumplimiento de las normas sociales. En estas situaciones los valores se encarnan en «valores-normas», o simplemente en normas deseables. Aquí los valores inspiran el contenido conductual que exigen las normas y, a su vez, pueden acabar por transformarse también en hábitos virtuosos de los sujetos que las respetan. En síntesis, nos parece pues que los valores cristalizan para cada individuo en criterios de juicio o de valoración, en actitudes y en la aceptación crítica y el cumplimiento de las normas.

- Valores o criterios de juicio. Los valores se hacen criterios de juicio propios de cada sujeto cuando su contenido se convierte en característica, signo o regla que permite reconocer la rectitud de los actos, instituciones o ideas humanas. Es decir, los valores como criterios de juicio aportan certidumbre en la determinación de lo correcto. Esta vertiente de los valores cubre y pretende explicar la experiencia habitual de estar en disposición de juzgar la realidad: de percibir en ella aspectos que nos agradan y aspectos que repudiamos. Como en los demás contenidos de valor, los criterios de juicio no tienen únicamente un carácter cognitivo, sino que para actuar como criterios deben ser apreciados por el sujeto que los posee y utiliza. Por lo tanto, los criterios de juicio son ideas a las que nos vinculamos con fuertes conexiones afectivas. Así, por ejemplo, la fraternidad en cuanto criterio de juicio no se considerará adquirida totalmente cuando se conocen las notas que permiten discriminar entre realidades fraternales y realidades insolidarias (sería una aproximación a los valores necesaria pero meramente conceptual), sino que se considerará totalmente adquirida cuando al conocimiento se añade su aprecio y defensa: la creencia personal.
- Actitudes. Entendemos que las actitudes son aquellas tendencias o predisposiciones aprendidas y relativamente fijas que orientan la conducta que previsiblemente se manifestará ante una situación u objeto determinado. Tienen, por lo tanto, una direccionalidad positiva o negativa en relación a la situación u objeto que las polariza. Son finalmente de naturaleza compleja ya que en su constitución intervienen elementos cognitivos (o



conjunto organizado de convicciones y creencias), afectivos (o conjunto de sentimientos favorables o desfavorables en relación a algún aspecto de la realidad) y comportamentales (o conjunto de tendencias a responder de modo determinado ante algún aspecto de la realidad)<sup>28</sup>. Tal como ocurría con los criterios de juicio, las actitudes son disposiciones de los sujetos que conviene modelar a fin de que consigamos controlarlas y a apreciarlas como una parte gratificante de nuestro modo de ser. Las actitudes son predisposiciones que podemos regular y que al fin debemos apreciar y valorar como aspectos positivos de la personalidad. Por todo ello, aunque no pueda decirse que las actitudes derivan totalmente de los valores, en ellas aparece un componente de valor muy claro.

- Normas. Aunque las normas no son valores en sí mismas, muchas veces los contenidos de valor conducen a la formulación de normas concretas de comportamiento. Entendemos por normas aquellos modelos, reglas y patrones de conducta más o menos circunstanciales que en determinadas situaciones han de observarse. Las normas pues prescriben conductas, aunque son conductas mucho más variables y están mucho más condicionadas por las circunstancias históricas que los valores e incluso que las actitudes. No obstante, cuando una norma es aceptada por la tradición o la costumbre, por acuerdo o por ley, adquiere una fuerza y una obligatoriedad difícil de trasgredir. Las normas regulan la conducta y hacen previsible las relaciones humanas, pero además contribuyen a construir la personalidad. Son, por lo tanto, una manifestación y un soporte externo-interno de los valores que influyen y acaban adquiriendo los individuos. Es por ello que la presión de las normas nunca debiera exceder la conciencia valorativa de cada persona. Es decir, las normas no deben contradecir los criterios de juicio personales, aunque a menudo el proceso de comprender y aceptar, o criticar y transformar las normas no es inmediato ni sencillo: a veces no percibimos el valor y la perfección de las normas, o bien su incorrección, en el primer contacto con ellas.

---

### Valores, actitudes y normas

---

- Valores o criterios de juicio universalmente deseables.
  - Actitudes coherentes con los valores universalmente deseables.
  - Normas coherentes con los valores universalmente deseables.
-

#### 4.2. Contenidos relativos a valores, actitudes y normas para un currículum de educación moral de Primaria y Secundaria

Tal como ha ocurrido con los demás bloques de contenido, las formulaciones generales que explicitan los valores, normas y actitudes son semejantes para la Educación Primaria y para la Educación Secundaria Obligatoria, aunque como también ocurre en los demás casos se formulen objetivos terminales específicos y adaptados a cada una de las dos etapas.

##### *SOBRE VALORES*

##### *Valores o criterios de juicio universalmente deseables*

Determinar los valores o criterios de juicio que se deberían considerar en un currículum de educación moral pensado para una sociedad democrática y pluralista exige preguntarse por la existencia de valores que, al menos en una formulación amplia y general, consideremos como universalmente válidos, como suficientemente seguros y defendibles más allá de las circunstancias y creencias propias de cada persona. Deseables para todos, incluso cuando se reconoce la necesidad de respetar al mismo tiempo otras opciones de valor personales, otras formas de vida distintas. Estaríamos pues ante unos valores universales, pero no ante todos los valores que cada sujeto debe hacer suyos a lo largo de su vida. Pensamos que es posible mantener esta distinción entre valores ampliamente compartidos y valores no necesariamente compartidos de forma generalizada, pero que responden a legítimas opciones personales. Es posible compartir valores como los de justicia, libertad o tolerancia, pero al mismo tiempo no compartir valores vinculados a ciertas formas de vida en común, a determinadas opciones profesionales, al modo de vivir la sexualidad, o a la adopción de patrones de comportamiento, opciones de valor probablemente legítimas pero no universalizables. La consecuencia lógica de aceptar tal distinción es que un currículum de educación moral para una sociedad democrática y pluralista debe determinar, defender y transmitir, es decir, ser beligerante a favor de los valores ampliamente deseables y universalmente válidos. En cambio, el currículum no debe implicarse en la defensa y la transmisión de valores no generalizables, aunque sí podrá obviamente analizarlos y discutirlos. Sin embargo, en tanto que formulaciones explícitas de valor no formarán parte de los contenidos directamente reconocidos por el currículum. La escuela y el currículum se mantendrán neutrales respecto a ellos, y tan sólo impulsarán en sus alumnos el espíritu crítico y el compromiso respecto a esos valores más personales<sup>29</sup>.

Reconocer unos valores válidos universalmente, requerir su inclusión en el curriculum de educación moral y, por lo tanto, propiciar el compromiso de la escuela y de sus educadores en su defensa y transmisión, no significa que entendamos que tales valores están al margen de cualquier polémica y que sirven de inmediato para resolver cualquier situación controvertida. Por el contrario, somos conscientes de que tales valores de amplia deseabilidad son únicamente horizontes que permiten enjuiciar las realidades y guiar la acción del sujeto, pero en ningún caso de un modo seguro e infalible. Por lo tanto, tales valores a pesar de ser ampliamente compartidos van a generar amplias controversias sobre el modo como aplicarlos a situaciones concretas de conflicto: el respeto a la vida es un valor que no se cuestiona como tal, pero en cambio es difícil el acuerdo sobre temas como la eutanasia o el aborto. Este límite de los valores, incluso de los valores universalmente válidos, es uno de los motivos que hace imposible un curriculum de educación moral cuyos contenidos hiciesen referencia únicamente a valores. Los valores son un componente, pero un componente insuficiente mientras no se los actualice y use mediante los procedimientos de reflexión moral que permiten analizar las realidades factuales controvertidas.

Para determinar esos valores que expresan un consenso basado en lo universalmente deseable podemos recurrir a dos vías que al fin convergen. Una, la vía del análisis de la situación presente, de la reflexión sobre sus límites, de la escucha de la propia conciencia personal, y del reconocimiento y asunción crítica de los valores que nos ha legado nuestra tradición tras un lento proceso de contrastación y decantado. Y dos, la vía del reconocimiento de los valores y actitudes que se desprenden de los contenidos referidos a hechos, conceptos y procedimientos que hemos defendido en los anteriores apartados de este proyecto curricular. Los contenidos curriculares presentados en apartados precedentes llevan implícitos diversos valores que ahora hemos de recuperar y explicitar. Además creemos poder adelantar que tales valores coinciden en lo fundamental con aquellos que nos dicta la primera vía. Estamos ante dos vías de reflexión diferentes, pero que obviamente resultan coincidentes ya que no tendría sentido que los valores implícitos en el curriculum no coincidieran con los que requiere el análisis crítico del presente.

En cuanto a la primera vía, es decir, aquella que parte de la reflexión crítica sobre la actualidad y sobre las aportaciones de la propia tradición cultural y moral, entendemos que nos lleva sin pretensiones de exhaustividad a la posibilidad de acotar ciertos ámbitos de valores ampliamente compartidos, así como de precisar algunos de los valores que consideramos más relevantes. De acuerdo con la propuesta de J. Trilla<sup>30</sup>, podemos formular esos valores de consenso a partir

de ciertas ideas de valor que la reflexión anteriormente mencionada permite establecer. Así distinguiremos unos valores que se aplican a situaciones interpersonales muy variadas, pero que su lugar natural son las normas sociales, las instituciones y las formas de organización y regulación de la sociedad más globales. Valores como la justicia, la libertad o la solidaridad estarían en este apartado. Junto a ellos solemos referirnos también a valores cuyo contenido resulta enormemente útil para enjuiciar y guiar las relaciones personales o en el ámbito de pequeños colectivos, aunque obviamente son valores que se pueden traducir a ámbitos más amplios. Nos referimos a valores como la abertura a los demás, la benevolencia, la cooperación, el respeto, el amor, la amistad, la consideración o el cuidado. Cabe recordar que tales valores tienen un claro correlato actitudinal. Finalmente, encontramos unos valores que influyen en cualquier relación humana, pero que se refieren a cada uno de los sujetos humanos individualmente considerado. Se trata de valores como la capacidad crítica y autocrítica, la autonomía, la responsabilidad, o la voluntad de valor. Son valores que están lejos de sugerir una inclinación solipsista, pero que en gran medida cada sujeto los aplica al menos en un primer momento sobre sí mismo.

En cuanto a la segunda vía, pensamos que la variedad y amplitud de los contenidos procedimentales y conceptuales abordados, así como la naturaleza de estos contenidos, permite también una propuesta de valores explícita. Los contenidos presentados hasta este momento en el bloque referido a hechos y conceptos, y en el bloque referido a procedimientos no son contenidos libres de valores, sino que llevan implícitos valores básicos y de universal descabildad. Veamos con mayor detalle. Contenidos procedimentales tales como el autoconocimiento, el conocimiento de los demás, el juicio moral y la comprensión crítica no son neutrales o meros procedimientos psicológicos, sino que su óptima manifestación nos conduce a valores como: la autonomía de la voluntad que surge del conocimiento de sí mismo y de la posesión de razones personales; el valor de la crítica en tanto que mediación entre la realidad y la propia conciencia; la justicia entendida al menos como igualdad, equidad, dignidad personal y libertad; y la solidaridad entendida como consideración por los demás, cooperación y cuidado mutuo. Contenidos también procedimentales vinculados a la autorregulación nos conducen a valores tales como la coherencia personal y la responsabilidad ante sí mismos y ante los demás. El diálogo, uno de los procedimientos instrumentales que a la vez implica posiciones de valor más claras, condensa valores como la tolerancia, el respeto por los demás y la búsqueda crítica de soluciones óptimas, pero asimismo es un ejercicio que exige valores como la autorenuncia frente a los propios intereses y convicciones, el reconoci-

miento de la posición de todos los implicados y de su derecho a expresarse, el compromiso en la búsqueda de una solución adecuada para todos y la esperanza en que es posible alcanzar un acuerdo justo. Los contenidos referentes a hechos nos permiten según ya justificábamos en su momento el reconocimiento de los valores presentes en la Declaración de los Derechos Humanos y de las leyes básicas del país. Asimismo, proporcionan el material sobre la realidad y la vida de cada sujeto que permite ejercer un valor básico, a saber: la «voluntad de valor» o afán de orientar la propia vida mediante valores de carácter universal y mediante valores personales.

La propuesta que acabamos de presentar tiene cuanto menos dos limitaciones. La primera se refiere a la imposibilidad de recoger en cualquier lista una aproximación clara y exhaustiva de todos los valores que consideramos como universalmente deseables. Siempre será posible llevar a cabo aproximaciones más analíticas y detalladas, o subsumir varios valores en otro que consideraremos de nivel jerárquico superior. Aunque la intención de la propuesta nos parece defendible, el listado de valores debe ser sometido a la consideración de los educadores. En segundo lugar, una lista de valores que tienen la pretensión de ser universalmente deseables no asegura como ya se dijo que en su aplicación a situaciones concretas todas las personas los utilicen de igual modo y obtengan los mismos resultados. Por lo tanto, esta propuesta de valores es más un horizonte donde mirarse o una herramienta con la que trabajar que una garantía de seguridad y de uniformidad. Los valores se usan de modo distinto cuando se encarnan en situaciones de conflicto de valor. Por lo tanto, el acuerdo y la universal deseabilidad se limita a su enunciado más general y formal, o a su uso como criterio crítico que permite juzgar ciertas opciones. A pesar de tales limitaciones, la posibilidad de expresar de modo explícito y claro unas propuestas de valor es una condición necesaria en un curriculum de educación moral.

### *Objetivos para la Educación Primaria*

Durante esta etapa de la escolaridad obligatoria se insistirá de modo especial en el conocimiento y aprecio experiencial de los valores, y en su traducción a actitudes aplicables a situaciones inmediatas de relación con los demás. No obstante, los alumnos y alumnas se iniciarán también en el uso de los conceptos de valor para enjuiciar situaciones reales más elejadas de su experiencia vivencial.

- Presentar los valores aplicándolos a situaciones concretas de modo que permitan un fácil reconocimiento y comparación con situaciones micro y macroéticas conocidas.

- Comenzar a utilizar los conceptos de valor en referencia a la realidad y de modo crítico respecto de ella.
- Manifestar, al menos ocasionalmente, una conducta acorde con los valores de universal deseabilidad, y ser capaz en caso contrario de reconocer que no se ha mantenido el mejor comportamiento posible.

### *Objetivos para la Educación Secundaria*

Esta etapa de la escolaridad se caracterizará por un dominio en el uso de los conceptos de valor para enjuiciar los propios comportamientos en situaciones contextualizadas y conocidas, así como para enjuiciar críticamente realidades alejadas. Se deberá lograr asimismo una clara conciencia de lo valioso de los valores, de su deseabilidad y necesidad. Se trata pues de que sean capaces de reconocer el valor de los valores, y que además lo sepan afirmar y defender públicamente.

- Usar los conceptos de valor con soltura de modo que permitan enjuiciar críticamente las realidades micro y macroéticas.
- Reconocer el valor y la necesidad de los valores y saber defenderlos públicamente.
- Ser capaces de actuar frecuentemente de acuerdo con los valores personalmente asumidos, así como reconocer cuando no se ha logrado tal objetivo.

### *SOBRE ACTITUDES*

#### *Actitudes coherentes con los valores universalmente deseables*

Con anterioridad hemos afirmado que las actitudes son tendencias o predisposiciones conductuales aprendidas que se manifiestan ante determinadas situaciones. En el caso de la educación moral nos referimos de modo específico a las actitudes que tienden a desembocar en comportamientos que expresan valores. Por ello decimos que entre las actitudes morales y los valores o criterios de juicio existe una gran congruencia: los valores se traducen y vinculan a actitudes, e inversamente las actitudes se refieren y expresan determinados valores. Dado este nivel de congruencia, y debido obviamente a que consideramos que es acertado intentar mantenerlo, el presente apartado resulta enormemente parecido e incluso redundante con el anterior. Es cierto que la naturaleza psicológica y epistemológica de los valores es distinta a la de las actitudes. En el primer caso, estamos ante un concepto que expresa un ideal que apreciamos y con el cual nos senti-

mos afectivamente vinculados y consideramos como propio. Mientras que al hablar de las actitudes nos referimos a tendencias o inclinaciones a actuar de cierta manera. Es decir, estamos en el umbral de la conducta, mientras que los valores o criterios de juicio nos sitúan en el umbral de la evaluación crítica de la realidad de acuerdo a criterios personalmente asumidos. Sin embargo, en ambos casos se refieren a un mismo núcleo de valor. El aspecto valorativo y el aspecto actitudinal remiten ambos a un mismo valor que se expresa de dos formas distintas: una vez como concepto de juicio apreciado y otra como predisposición conductual. Por ejemplo, podemos hablar del valor de la solidaridad como ideal que conocemos y apreciamos, y podemos hablar de la solidaridad como actitud solidaria que deberíamos contribuir a desarrollar en el alumnado.

Este paralelismo entendemos que se produce con escasas variaciones con todos los valores o criterios de juicio antes señalados. Cada uno da pie a su correspondiente actitud. De acuerdo con ello, consideramos que merece la pena formar actitudes personales justas, libres, solidarias, tolerantes, pacíficas, participativas y dialógicas en paralelismo con sus correspondientes valores sociales. Actitudes personales de abertura a los demás, cooperación, respeto, benevolencia, consideración y amistad como traducción actitudinal de los valores propios de las interrelaciones personales. Y finalmente actitudes personales de crítica, autocrítica, responsabilidad, autonomía, coherencia, compromiso y esperanza como fijación actitudinal de los contenidos de valor más propiamente personales.

### *Objetivos para la Educación Primaria*

Durante esta etapa educativa los educadores a través de los distintos medios a su alcance facilitarán la construcción de las actitudes de sus alumnos. Para ello atenderán a sus aspectos cognitivos, motivacionales y conductuales, pero asimismo a la creación de un clima escolar que impulse y motive la formación de actitudes positivas. Se trata que de un modo u otro los alumnos se sientan gratificados en la medida muestren indicios de haber adquirido o afianzado nuevas actitudes. En cualquier caso los profesores deberán apoyar intensamente o suplir si es preciso las actitudes de sus alumnos cuando estos todavía no las manifiestan con la suficiente soltura.

- Comenzar a desarrollar aquellas actitudes coherentes con los valores deseables más cercanas a las experiencias de vida de los alumnos.
- Captar y reconocer las valoraciones positivas o negativas que los demás efectúen a propósito de las propias actitudes.



## *Objetivos para la Educación Secundaria*

En esta etapa de la escolaridad además de continuar con la progresiva adquisición y fijación de actitudes, se trabajarán todos aquellos aspectos que supongan una mayor autonomía y responsabilidad de los alumnos respecto a sus propias actitudes. Así se desarrollarán los mecanismos para el reconocimiento y evaluación de las propias actitudes, para la fijación de las actitudes que cada uno considere deseable, y para efectuar los esfuerzos necesarios para adquirirlas.

- Desarrollar actitudes coherentes con los valores deseables más propios de los ámbitos de vida personales, interpersonales y sociales.
- Tomar conciencia de cuales son las propias actitudes, valorarlas y modificarlas si es preciso.

## *SOBRE NORMAS*

### *Normas coherentes con los valores universalmente deseables*

Un curriculum de educación moral que pretende desarrollar entre otras disposiciones la autonomía, el juicio crítico y el diálogo racional podría parecer enfrentado con el reconocimiento de normas que, al menos en algunos casos, se presentan de modo heterónomo. Aunque no todas las normas tienen siempre ese carácter externo y heterónomo, algunas ciertamente sí lo tienen. Sin embargo, consideramos que ello no es contradictorio en modo alguno con el espíritu del curriculum. Entendemos que es así por dos motivos básicos: primero, porque no es posible imaginar una situación social sin ninguna norma anterior a la voluntad y capacidad de decisión de los individuos; segundo, porque en las edades más tempranas y probablemente en todo momento es necesario un marco normativo claro desde el cual sea posible ejercer la voluntad autónoma y la elaboración de otras formas normativas de convivencia mejores. Nos parece evidente que ello no significa desear un marco normativo absoluto e inamovible, sino tan sólo trabajar el reconocimiento de ciertas normas necesarias para la convivencia colectiva, trabajar el reconocimiento de la necesidad general de normas legales y convivenciales, y trabajar finalmente la capacidad para criticar las normas existentes y acordar otras más óptimas.

Cuando hablamos de normas nos referimos fundamentalmente a las normas que están fijadas por una ley y a las normas convencio-

nales que la tradición ha ido cristalizando. Tanto unas como otras suelen regular la convivencia en ámbitos distintos, y mientras que las normas legales desembocan en la formación del espíritu cívico, las normas convencionales se refieren en mayor medida a las formas propias de la «buena educación». Tanto respecto a unas como respecto a las otras consideramos necesario desarrollar un talante que podríamos denominar de aceptación crítica. El respeto que merece lo que suelen representar no puede paralizar en modo alguno su enjuiciamiento, y sin duda su transformación cuando dichas normas parecen injustificables o indeseables.

Los marcos normativos que debe considerar por excelencia un currículum de educación moral son el escolar y el social, en este último incluimos al menos las normas de carácter estatal y ciudadano. Respecto a ambos casos, entendemos las normas como prescripciones comportamentales que regulan la vida colectiva. Por lo tanto, deben referirse siempre a realidades institucionales precisas y conocidas por los alumnos y alumnas. La escuela es en tal sentido el marco normativo privilegiado ya que sobre él se puede actuar de modo directo, aunque probablemente no sea el único que debiera considerar un currículum de educación moral. Los educadores deben establecer para la escuela y para su grupo-clase concreto un marco normativo de convivencia mínimo. De igual modo, propiciarán la creación de marcos adecuados —como, por ejemplo, las asambleas— que hagan posible que los alumnos y las alumnas elaboren mediante la discusión racional nuevas normas que consideren necesarias. Reconocimiento y asimilación de las normas dadas, y elaboración colectiva de nuevas normas son los dos objetivos a alcanzar en este ámbito de contenidos. Asimismo, se deberán presentar también a los alumnos aquellas otras normas que afecten a otros ámbitos sociales e institucionales distintos a la escuela. El conocimiento de ciertos aspectos legislativos y de normativa ciudadana serán algunos de los contenidos a incluir en este apartado.

### *Objetivos para la Educación Primaria*

En esta etapa de la escolaridad es particularmente importante el equilibrio entre las normas heterónomas y la posibilidad de irse comprometiendo en la elaboración y cumplimiento de normas propias del grupo-clase. Sin embargo, el trabajo primordial estará en lograr el reconocimiento y sobre todo el cumplimiento de las principales normas convivenciales que los educadores consideran necesarias. Se trata, por otra parte, de un cumplimiento a veces mecánico y repetitivo que sólo muy lentamente adquiere pleno sentido y necesidad para los alumnos y alumnas.

- Conocer y cumplir las normas convivenciales que la escuela ha establecido como más convenientes.
- Empezar a reconocer la necesidad y utilidad de tales normas heterónomas.
- Construir en relación de diálogo con los demás compañeros otras normas de convivencia que el grupo considere necesarias, y acostumbrarse a respetarlas.

### *Objetivos para la Educación Secundaria*

En esta etapa aunque el cumplimiento de las normas se deberá seguir exigiendo como una obligación en numerosos casos, no se puede prescindir de un trabajo paralelo por mostrar la racionalidad de tales normas impuestas. El cumplimiento mecánico de las normas no puede ya separarse del reconocimiento de su necesidad, en caso contrario los efectos a la larga no serían positivos. Es también muy necesario en este momento de la escolaridad que junto a las normas externas se dé la posibilidad de discutir y adoptar nuevas normas surgidas de la necesidad y la discusión colectivas.

- Conocer, reconocer la utilidad y cumplir las normas convivenciales que ha establecido la escuela.
- Situarse crítica y a la vez respetuosamente respecto a normas referentes a diversos ámbitos de vida.
- Construir y respetar otras normas de convivencia que el grupo considere necesarias.
- Conocer y aceptar el papel de las normas en el correcto funcionamiento de las colectividades.

### **4.3. Los valores, las normas y las actitudes en relación con los demás contenidos morales**

A lo largo de las anteriores páginas ya se han expuesto suficientemente las relaciones que los contenidos de valor mantienen con los demás contenidos del currículum de educación moral. Sin embargo, vamos a sintetizarlas aquí de forma extremadamente breve. Los criterios de valor, las actitudes y las normas mantienen probablemente la relación más fructífera con las realidades factuales controvertidas. Respecto a los tres tipos de contenido de valor se da de manera general el mismo proceso de relación entre contenidos de valor y hechos: los contenidos de valor se usan para enfrentarse a los hechos controvertidos, pero a la vez los hechos contribuyen asimismo a definir o construir de modo más certero los criterios de juicio, las actitudes y las normas. Los criterios de juicio permiten valorar la realidad, pero

lo que en ella se descubre reclama y confiere nuevos matices a tales criterios de valor. Las actitudes, por su parte, predisponen y sitúan la conducta del sujeto frente a los demás, pero las experiencias que va deparándonos la interrelación humana invitan a cambiar ciertas actitudes. Finalmente, las normas regulan el comportamiento en relación a aspectos muy variados de la realidad, pero los cambios en esta misma realidad exigen a su vez la modificación de las normas. Entendemos que este triple intercambio se experimenta también de igual modo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

### III. PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE MORAL

En capítulos precedentes hemos propuesto un conjunto de finalidades que pueden orientarnos en el diseño de un currículum de educación moral, asimismo se han determinado y organizado los contenidos que han de contribuir a alcanzar el perfil de personalidad moral que encierran tales finalidades. En este capítulo se pretende describir los componentes esenciales del proceso de enseñanza y aprendizaje en el ámbito moral. En él nos preguntaremos por los procesos y los medios a través de los cuales los alumnos y alumnas hacen suyos los distintos contenidos morales y se acercan a las finalidades propuestas. Se trata pues de responder entre otras a cuestiones como las siguientes: ¿qué actividades pueden llevarse a cabo para alcanzar las finalidades propias de la educación moral?, ¿qué actitudes deben manifestar los educadores en el ámbito de la educación moral? y ¿cómo evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje moral?

#### 1. ACTIVIDADES Y RECURSOS METODOLÓGICOS EN EDUCACIÓN MORAL

Las propuestas de actividades y tareas que se presentan a los alumnos y alumnas constituyen uno de los aspectos más relevantes de cualquier propuesta curricular. Más allá de las finalidades y objetivos que rigen el currículum, y más allá también de los contenidos que se pretenden vehicular, las propuestas concretas de trabajo son siempre aquello con lo que se enfrentan los alumnos de modo inmediato. Esas propuestas de actividad son el núcleo de las experiencias educativas que quiere proporcionar cualquier currículum. Y en nuestro ca-

so son el núcleo de las experiencias específicas, sistemáticas y transversales de educación moral que deseamos proponer

Los tipos de actividad y los recursos metodológicos que vamos a presentar constituyen un conjunto de propuestas de trabajo que, partiendo de ciertas finalidades ya fundamentadas y usando los contenidos de la educación moral que se han establecido, esperan provocar determinados procesos de enseñanza y aprendizaje que contribuyan a alcanzar los fines previstos. Por lo tanto, en las actividades y recursos metodológicos debe converger una fina atención respecto de las finalidades educativas, la consideración cuidadosa de los distintos contenidos curriculares que se desea trabajar, y finalmente los principios psicopedagógicos que detallan el modo cómo pueden movilizarse los dinamismos del proceso de enseñanza y aprendizaje. En las actividades y recursos metodológicos se sintetizan y operativizan buena parte de las líneas teóricas que convergen en la educación moral.

Las actividades que se expondrán en las páginas siguientes son variadas y de procedencias teóricas también bastante diversas. En ello debe advertirse una doble intención. Por una parte, se intentan satisfacer las amplias exigencias que nos plantean las finalidades de la educación moral que se han propuesto. La variedad de objetivos señalados hace difícil intentar alcanzarlos con un único tipo de actividades, o con un programa de propuestas uniformes. Por otra parte, resulta ya un argumento común el señalar que los programas educativos que sintetizan diferentes orientaciones suelen ser superiores en resultados a los programas homogéneos o de una sola línea. Es bastante obvio advertir que la variedad de actividades permite trabajar más de un objetivo, pero además provoca un efecto sinérgico que multiplica los resultados individuales de cada una de las modalidades de actividad. Por todos esos motivos el proyecto de educación moral que proponemos se nutre de tradiciones teóricas y prácticas variadas, gracias a lo cual podemos contar con una amplia gama de actividades que deben organizarse de acuerdo a criterios de coherencia.

Cada una de las clases de actividad que se expondrán, aunque en cierto modo contribuye a alcanzar todas las finalidades propuestas o buena parte de ellas, resulta cierto también que está pensada de modo prioritario para favorecer las adquisiciones propias de una sola de esas finalidades. Por lo tanto, puede decirse que las actividades y recursos metodológicos tienen un objetivo prioritario, aunque también incidan en todos los demás. El cuadro que se reproduce a continuación nos permitirá ver la relación entre las finalidades de la educación moral y los tipos de actividad que se van a presentar. Cabe advertir, sin embargo, que no hemos incluido aquellas finalidades que hacen referencia a «la construcción de la conciencia moral autónoma», a la «percepción y control de los sentimientos y emociones» y al «desa-

rrollo de las competencias dialógicas» porque entendemos que su cultivo se lleva a cabo mediante las mismas actividades que el resto de finalidades.

---

### Finalidades de la educación moral y tipos de actividad

---

#### *Adquisición de criterios de juicio moral*

- Discusión de dilemas morales.
- Ejercicios de role-playing

#### *Desarrollo de las capacidades de comprensión crítica*

- Comprensión crítica.
- Métodos socio-afectivos.

#### *Fomentar las disposiciones para la autorregulación*

- Ejercicios de autorregulación.

#### *Reconocer y asimilar valores universalmente deseables e información moralmente relevante*

- Ejercicios de role-model.
- Construcción conceptual.

#### *Construir la identidad moral.*

- Clarificación de valores.
- Ejercicios autobiográficos.

#### *Reconocer y valorar la pertenencia a las comunidades de convivencia*

- Habilidades sociales.
  - Resolución de conflictos.
- 

### 1.1. Clarificación de valores

Los múltiples ejercicios que suelen incluirse bajo la perspectiva metodológica de la clarificación de valores tienen como principal objetivo facilitar la toma de conciencia de los valores, las creencias y las



opciones vitales de cada persona. Se pretende, por lo tanto, o bien iluminar mejor el horizonte valorativo del sujeto, o bien conducir procesos de valoración que provoquen la asimilación de nuevos valores. Este tipo de ejercicios resultan especialmente apropiados, como apuntábamos al referirnos a las finalidades de la educación moral, para construir la propia identidad moral; una identidad moral compleja, abierta y crítica que se defina como espacio de diferenciación y creatividad personal en el ámbito de los valores. Un espacio en el que es posible el conocimiento de sí mismo, en tanto que clarificación de aquellos aspectos que configuran la propia manera de ser, pensar y sentir. Y un espacio en el que el conocimiento de sí mismo se entiende también como construcción de un modo de ser personal que integre las experiencias del pasado y se proyecte hacia el futuro. En definitiva, los ejercicios de clarificación de valores pueden contribuir a dar forma a ese espacio complejo en el que cohabitan valores ampliamente compartidos y opciones personales de valor<sup>31</sup>.

Por otra parte, en torno a la clarificación de valores se agrupa un conjunto de estrategias que surgen como alternativa a la formación moral basada en valores absolutos. Estamos ante un conjunto de metodologías que parten del supuesto que el contenido y la definición de los valores debe ser el resultado de un proceso valorativo totalmente personal. No se trata pues de enseñar un determinado sistema de valores, sino de facilitar el desarrollo de procesos personales de valoración. Cada sujeto debe escoger o construir los valores que quiere hacer suyos. Y debe hacerlo de acuerdo a criterios y preferencias personales. Por lo tanto, los ejercicios de clarificación de valores deben intentar, por encima de cualquier otra finalidad, ayudar a los alumnos a conocer lo que cada uno de ellos valora. La acción del educador estará encaminada a estimular el proceso de valoración de sus alumnos para que lleguen a darse cuenta de cuáles son realmente sus valores, y puedan sentirse responsables y comprometidos con ellos. A diferencia de los modelos basados en valores absolutos, el espacio de la valoración y la fuente de los valores se encuentra en el interior de la propia persona, nunca fuera de ella. A su vez, el educador no es tanto un transmisor de valores como una ayuda y un acicate para que estos surjan desde el educando.

### *El proceso de valoración*

Desde la perspectiva educativa de la clarificación de valores se entiende que los valores son guías de conducta que actúan cuando el sujeto debe enfrentarse a situaciones complejas; es decir, son criterios conductuales útiles para orientarse en situaciones difíciles y controvertidas. Si entendemos pues los valores como guías de la conducta,

se supone que la definición precisa de la propia jerarquía de valores favorecerá un comportamiento personal más orientado y coherente, y asimismo facilitará la toma consciente y autónoma de decisiones. Sin embargo, mantener una conducta orientada por valores se ha convertido en una tarea cada vez más difícil. En el entorno cultural de las sociedades plurales y abiertas se definen y conviven múltiples valores distintos. Valores incluso contradictorios que de modo inevitable tienden a crear desconcierto y desorientación en los sujetos. Las actividades de clarificación de valores quieren ayudar a minimizar la confusión de valores y apoyar la adopción de un conjunto consistente de valores que guíen la vida de los alumnos. Para conseguirlo, y tal como ya se ha dicho, se renuncia tanto a la inculcación de valores como a la absoluta inhibición valorativa, y se intenta por el contrario favorecer en este ámbito de la formación una actitud reflexiva que desde la autonomía personal de cada sujeto permita la elección de las propias opciones de valor.

No obstante, la toma de conciencia de un conjunto de valores personales no supone en modo alguno que tales valores queden fijos e inamovibles en la mente de los individuos que los hacen suyos. Resulta esencial reconocer que los valores no son estáticos, sino que están sometidos a sucesivas modificaciones provocadas por las distintas experiencias que vive cada persona y por la relación que establece con su medio sociocultural. Por lo tanto, la clarificación de valores parte de un concepto de «valor» íntimamente ligada a la idea de proceso de valoración, proceso en el cual lo esencial no son tanto los valores en sí mismos, como la capacidad del sujeto para percibir, adquirir e idear valores que le faciliten un mejor conocimiento de sí mismo y unas relaciones con los demás más positivas y satisfactorias. En caso de lograrlo se supone que la conducta de los alumnos habrá alcanzado una mayor seguridad, coherencia y voluntariedad; es decir, el sujeto habrá adquirido un mayor grado de acuerdo consigo mismo.

En consecuencia, las actividades de clarificación de valores pretenden ayudar a los alumnos a ejercitarse en el proceso de valoración, descubriendo y tomando conciencia de aquellos aspectos que son importantes en su vida. Para lograrlo es conveniente seguir un proceso de valoración que atraviesa varias fases antes de poder considerar un nuevo valor moral como plenamente asimilado. En primer lugar, se procede a *seleccionar* los valores que nos parecen más oportunos. Ello comporta, primero, la posibilidad de elegir libremente los propios valores, ya que de otra manera es difícil que un individuo forzado a adoptar un valor lo integre plenamente. Segundo, la elección libre supone partir de un cierto número de alternativas donde elegir. Y, tercero, la libre elección se apoya en una cuidadosa consideración de las consecuencias previsibles que acarrearía la adopción de una u

otra alternativa. Luego, debe desencadenarse un proceso de *aprecio y estima* de los valores elegidos. Para ello, en cuarto lugar, se deben llegar a querer los valores elegidos y a considerarlos como una parte importante de la propia existencia. En quinto lugar, se debe aprender a afirmar y defender aquellos valores escogidos libremente. Por último, la selección y estimación de ciertos valores desembocará lógicamente en una *actuación* acorde con ellos. Esto supone, en sexto lugar, conseguir que la conducta sea el reflejo de los valores adoptados. Y, finalmente, en séptimo lugar, se requiere dar consistencia a las conductas deseadas mediante su repetición.

La clarificación de valores pretende ayudar a los estudiantes a recorrer estos siete pasos a fin de que sea posible la asimilación de valores en sus respectivas vidas. En concreto, se trata de asimilar los valores necesarios para conducirse adecuadamente respecto de tres clases de hechos especialmente afectados por la correcta definición de los propios valores: ciertos aspectos de la vida personal, tales como los fines los deseos y las aspiraciones; determinadas experiencias que se afrontan inevitablemente a lo largo de la vida, como por ejemplo el amor, la sexualidad, el trabajo o la lealtad; y múltiples temas y situaciones cívico-sociales que también requieren una postura personal, entre las que pueden citarse la justicia social, los derechos humanos, o la situación de ciertas minorías. Entendemos que respecto a todos estos ámbitos de vida los ejercicios de clarificación son interesantes en la medida en que favorece la coherencia de la conducta con los propios pensamientos, sentimientos y valores.

### *Ejercicios de clarificación de valores*

Se puede contribuir a alcanzar valores personales de modos muy diversos. En realidad se ha usado una amplia gama de actividades directamente relacionadas con los supuestos de la clarificación de valores. De entre las múltiples propuestas que se han hecho vamos a describir brevemente algunas que nos parecen significativas.

*Preguntas clarificadoras.* Más que un ejercicio es una actitud del educador que debe expresar en cualquier situación escolar. Su pretensión será conseguir que tanto en las conversaciones espontáneas como en las propiamente académicas sus intervenciones hagan reflexionar a sus alumnos sobre los temas que se están considerando. Se trata de cuestionar las opiniones de sus alumnos, los motivos de ciertas elecciones, lo que aprecian en ciertos hechos, lo que están haciendo o desearían hacer y, en definitiva, sobre qué valores conducen su vida. Son cuestiones que quieren ser un estímulo para esclarecer su pensamiento y su conducta; y en definitiva, para clarificar sus va-

lores. En cierto modo el educador actúa de modo socrático: sembrando la duda en sus alumnos y ayudándoles a llevar a cabo un proceso de autorreflexión que les devuelva ciertas seguridades valorativas.

---

### *Ejemplo de preguntas clarificadoras*

- ¿Es esto algo que tú aprecias?
- ¿Estás contento con ello?
- ¿Cómo te sentiste cuando sucedió?
- ¿Estás haciendo algo respecto a esta idea?
- ¿Pensaste en algunas otras alternativas?
- ¿Qué quieres decir con...?
- ¿Estás diciendo que...?
- ¿Qué es lo bueno que encuentras en esta idea?
- ¿Te gustaría hablar a otros de tu idea?
- ¿Concedes tú valor a eso?

(Autor: L.E. Rath y colaboradores)

---

*Frases inacabadas y preguntas esclarecedoras.* La hoja de frases inacabadas proporciona a los alumnos la oportunidad de pensar sobre las actitudes, creencias, deseos y otros indicadores de valor que configuran su postura personal a propósito de cualquier tema que se desee tratar. En esta actividad se presenta un conjunto de frases incompletas, frecuentemente planteadas en primera persona y en condicional, que se ofrecen al alumno por escrito y que éste debe completar de acuerdo con sus pensamientos, sentimientos y opiniones. Su mecánica de aplicación se basa en la presentación de una lista de preguntas y de frases inacabadas que se deben responder o completar y que al hacerlo obligan a posicionarse sobre algo importante que supone una decisión valorativa. El objetivo básico es que cada alumno descubra o elabore información sobre su propia persona, información que le ayudará a conocerse mejor, a reflexionar sobre sí mismo y, probablemente, a mantener actitudes personales más coherentes.

---

### *Ejemplo de frases inacabadas y preguntas esclarecedoras*

- No soporto que los amigos/as.....
- Cuando tengo un problema acudo a contarle a....., ¿por qué?.....
- La amistad me parece importante por mi pareja.....
- Los ancianos en las familias.....

¿Deseas tener hijos? ....., ¿por qué?.....  
A mi pareja nunca le diría que.....  
Si me ofrecen un trabajo en el extranjero.....  
Me gustaría lograr que mi familia.....  
Lo más interesante que hago con quienes convivo es.....  
No entiendo que mis padres.....  
En el trato con los demás normalmente cometo los siguientes errores.....  
La última vez que me sentí fatal con otra persona fue cuando.....  
Para vivir con otra persona es imprescindible.....  
Mis padres tenían toda la razón cuando me advertían que.....

(Ejercicio para alumnos de Educación Secundaria)

---

*Hoja de valores o preguntas clarificadoras a propósito de un texto.*  
Esta técnica de clarificación de valores consiste en presentar a los alumnos un breve texto que incita a pensar y discutir sobre una situación moralmente conflictiva. A los alumnos no se les pide, al menos en un primer momento, que piensen una solución (como en el caso de los dilemas), sino que se les invita a pensar y reflexionar de forma más abierta y sin «la obligación» de elegir y justificar una postura concreta. Para facilitar y motivar la reflexión, el texto va acompañado de una serie de preguntas e interrogantes que tratan sobre diferentes aspectos del texto y plantean con mayor precisión aspectos controvertidos. Si bien la técnica de la hoja de valores es un ejercicio básicamente personal, es acertado incluir un momento de discusión y polémica grupal. Resulta adecuado hacerlo porque el diálogo gira en torno a una situación que no tiene porque referirse necesariamente a sentimientos y pensamientos considerados como más íntimos.

---

*Ejemplo de hoja de valores o preguntas clarificadoras a propósito de un texto*

A Raquel le gusta mucho hacer trabajos manuales y la mayoría de su tiempo libre lo dedica a dibujar. Sus amigos y amigas son todos unos grandes deportistas y aprovechan el tiempo de recreo para hacer competiciones y partidos. A Raquel también le gusta jugar con ellos y, aunque no es muy buena en el deporte, se esfuerza para que gane su equipo. Hoy jugaban a «relevos». En el momento de hacer los equipos nadie quería ir con Raquel porque decían que corría muy poco y perderían. En realidad Raquel corre normal, pero ha coincidido que sus amigos y amigas son muy rápidos. Raquel cuando ha visto que nadie quería jugar con ella se ha ido llorando

1. ¿Por qué crees que ha ocurrido esto?
2. ¿Qué crees que pensaban los amigos y amigas de Raquel?
3. ¿Cómo crees que se sentía Raquel cuando nadie quería que fuera de su equipo?

*Indicaciones para el maestro/a:* después de que los alumnos/as hayan realizado la primera parte del ejercicio el maestro/a puede abrir un diálogo general para comentar el trabajo personal. Puede introducir también nuevos interrogantes que ayuden al grupo a profundizar en el tema. Interrogantes tales como: ¿alguna vez has hecho algo parecido a alguno de tus amigos?, ¿qué pensabas cuando la hacías?, ¿alguna vez te has sentido como Raquel?, ¿qué pensabas en aquel momento de tus compañeros/as?, ¿crees que es bueno que pasen estas cosas? ¿por qué?

(Autora: Xus Martín García. Ejercicio para alumnos de Ciclo Medio de Educación Primaria)

---

### *Dinámicas y ejercicios expresivos*

Las dinámicas y los ejercicios expresivos en el campo de la educación moral designan un conjunto de actividades que sirven para que el alumno descubra y manifieste algún sentimiento, experiencia, pensamiento o valor. A propósito de estos ejercicios suelen realizarse otras actividades, como por ejemplo: discusiones en grupo, diálogos interpersonales o trabajos para obtener nueva información. Los *ejercicios expresivos* más corrientes son los escritos de todo tipo —redacciones, poesías, textos autobiográficos, comentarios, etc.—, los dibujos, las representaciones, los ejercicios de mímica, y los trabajos audiovisuales. Mediante todos ellos, convenientemente adaptados a la edad de los alumnos, pueden obtenerse importantes logros en el proceso de autoconocimiento y expresión de sí mismo. En otros casos, los ejercicios expresivos tienen, más que una voluntad estética, una intención netamente indagadora o de autoanálisis. Las *hojas de pensamiento* son un primer ejemplo de ello. Su intención es dar la oportunidad a los alumnos de escribir periódicamente un texto corto que exprese algún pensamiento sobre cualquier cosa que tenga importancia para ellos. Posteriormente, estos trabajos pueden leerse o comentarse, en grupo o individualmente, según convenga. Las *hojas de revisión* son otro tipo de ejercicio expresivo que consiste en pedir a los alumnos que de vez en cuando examinen sistemáticamente lo que han vivido, piensen sobre ello y, finalmente, lo manifiesten por escrito. Normalmente, el profesor sugiere el tema de reflexión —de

qué te sientes orgulloso esta semana, cuál fue la última decisión que te costó tomar y por qué, etc—, pero también es útil dejar abierto el tema a tratar para que puedan elegirlo los mismos alumnos. En los *juegos de entrevistas* un voluntario se presta a que un pequeño grupo lo interroge a propósito de un tema que él mismo elige. Posteriormente, los distintos grupos se reúnen y un relator de cada uno de ellos explica los aspectos esenciales de lo que ha dicho el compañero entrevistado. Los *juegos de selección de rasgos representativos* se basan en la elección de un conjunto de elementos que escogeríamos para hacernos conocer cabalmente por unos seres de otro planeta o de un futuro lejano. El ejercicio requiere confeccionar primero una lista de elementos representativos de nuestra situación, y escoger luego unos pocos especialmente representativos y valiosos. Finalmente pueden discutirse los motivos de la elección y la deseabilidad de la imagen que transmitimos de nuestra situación. Finalmente, los *trabajos con fotografías* son una ocasión idónea para despertar y manifestar sensaciones, sentimientos y opiniones. Asimismo, pueden ser una buena ocasión para escribir tales impresiones y discutir sobre ellas con los compañeros. Así como otras múltiples posibilidades que en función de las edad, el grupo y los intereses docentes podrían plantearse.

Estos procedimientos de clarificación de valores ofrecen algunos motivos de crítica: primero, porque no siempre alcanzan a distinguir los valores morales de simples preferencias o inclinaciones irrelevantes para nuestro tema. En segundo lugar, porque son un procedimiento que, en principio, supone la aceptación acrítica del más puro relativismo moral: los valores dependen de una elección personal y sólo ello los convierte en buenos. Por último, porque son unos procedimientos poco aptos para solucionar situaciones de conflicto entre valores deseables. Pese a tales críticas, si estas técnicas se utilizan dentro de un programa más amplio de educación moral que supla sus deficiencias, pueden servirnos para lo que constituye su principal utilidad: aclarar lo que cada uno valora, aun a sabiendas que tal valoración exige un intenso proceso de reflexión crítica.

## 1.2. Ejercicios de construcción conceptual

El análisis, la comprensión y la construcción de los conceptos—normalmente de los conceptos de valor— implicados en el pensamiento y en el comportamiento moral es una condición necesaria en la formación moral. Entender en profundidad los términos usados habitualmente al referirse a temas morales constituye una tarea irrenunciable en un currículum de educación moral. Asimilar el significado y el modo cómo se usan palabras como, por ejemplo, honesti-



dad, justicia, solidaridad, responsabilidad, libertad, y otras muchas, es una manera de entender mejor los problemas morales y una manera de situarse mejor también ante las controversias que plantea la realidad. Conocer el significado de los conceptos de valor más relevantes es una de las finalidades de la educación moral que los ejercicios de construcción conceptual quieren contribuir a alcanzar<sup>32</sup>.

Cuando nos proponíamos, al referirnos a las finalidades de la educación moral, «reconocer y asimilar aquellos valores morales que podemos entender como universalmente deseables», se estaba afirmando que la educación moral supone un amplio conocimiento de ciertos valores que consideramos aceptables y dignos de ser enseñados, al menos en sus formulaciones más generales. Un conocimiento que implica adoptar actitudes valiosas y cumplir normas sociales acordes con tales valores, pero que en la misma medida supone conocer el significado conceptual de tales expresiones de valor. Es decir, no hay asimilación de valores sin la manifestación de actitudes y el cumplimiento de normas valiosas y coherentes con ellos, pero tampoco podremos hablar de asimilación de valores sin la construcción de criterios conceptuales que den fundamento significativo a tales valores. Aprender valores implica haber profundizado en su significado conceptual. Por lo tanto, colaborar en la consecución del objetivo antes señalado requiere, además de precisar qué valores podemos considerar como universalmente deseables, conseguir una correcta y completa construcción de su significado. En otros momentos del currículum y a través de otras actividades se desarrollarán los aspectos actitudinales y normativos de los valores, aquí nos interesa referirnos esencialmente a su vertiente conceptual. Aunque cabe advertir que el significado conceptual, además de ser criterio para el juicio moral y la comprensión crítica de la realidad, también influye directamente en la correcta adquisición de actitudes y en la motivación para cumplir voluntariamente normas valiosas.

Probablemente en lo anterior radica la clave de lo que pretende este tipo de ejercicios. La construcción conceptual de términos de valor no es un lujo académico ni erudito, sino una necesidad para comprender, enjuiciar y actuar rectamente en situaciones sociales. Los conceptos de valor son criterios que permiten juzgar la realidad. Y son también guías que motivan y orientan tanto las decisiones personales como las actitudes que se suelen adoptar. El problema radica precisamente en este punto. Cuando los individuos quedan anclados en una insuficiente comprensión de los conceptos, o cuando se impone un uso social degradado y tergiversado de tales conceptos, se perjudica tanto la capacidad de comprensión crítica de la realidad como la capacidad de orientar el propio comportamiento de acuerdo a valores claramente reconocidos. Estos son los límites frente a los que

deben actuar los ejercicios de comprensión conceptual. Se trata de superar el simple desconocimiento del significado de los conceptos de valor, desconocimiento que normalmente tiene su causa en una escasa o en una deficiente actividad formativa. Pero se trata también de superar el empobrecimiento conceptual que provoca la mentalidad social. Es decir, aquel tipo de mentalidades que conviven bien con el desgaste de los conceptos, con el progresivo olvido de su historia y de todo el grosor de significados y problemáticas que encierran. Tal desgaste suele expresarse ante todo en la tendencia a confundir la realidad actual con la realidad posible y deseable, en la identificación de lo razonable con lo real, en el olvido de la tensión entre lo que «es» y lo que «debería ser». En síntesis, se presenta cuando los conceptos dejan de ser herramientas para pensar y para pensar mejor y se convierten simplemente en palabras para describir sin valorar la realidad dada. Es sabido que los conceptos de valor no pueden de ningún modo olvidar esa tensión entre lo que ocurre y lo que nos parece razonable y justo. En la medida que la educación debe facilitar la formación conceptual de los alumnos y alumnas, y en la medida que debe intentar reorientar el uso social superficial y simplificado de los conceptos de valor, los ejercicios de construcción conceptual nos parecen una ayuda, quizás limitada, pero una ayuda que apunta claramente hacia el objetivo propuesto: la adquisición de valores deseables.

### *Momentos de la construcción conceptual*

El objetivo de los ejercicios de construcción conceptual es desarrollar el sentido de lo que las palabras significan y en calibrar el modo cómo son usadas para enseñar a mirar las situaciones humanas desde un punto de vista moral. Estos ejercicios buscan una posición equidistante entre una definición conceptual absoluta, que no contempla la natural evolución de los términos, y las definiciones de carácter relativista que, amparándose en la complejidad y vaguedad de ciertos conceptos, llegan a considerar como buena cualquier aceptación. Entre ambas posturas es posible mantener una tercera posición que busque la objetividad, apoyándose en los usos habituales que no degradados de los términos, pero aceptando la introducción de modificaciones críticas y creativas.

Las fases que siguen los ejercicios de comprensión conceptual son fundamentalmente tres: explicación, identificación y modelado. La *explicación* tiene como objetivo introducir someramente a los alumnos en el significado del concepto a alcanzar. Ante todo, supone seleccionar el concepto que se desea tratar, lo cual se hará a propuesta de los alumnos, o bien según el criterio del profesor. Luego, el mismo profesor propondrá una breve introducción al concepto, una defini-

ción próxima a la que daría un buen diccionario, aportando asimismo ejemplos del uso correcto del término. Finalmente, los alumnos se familiarizarán con el sentido del concepto trabajando con él; es decir, aplicándolo a diversas situaciones.

La *identificación* pretende dar un paso más en la comprensión conceptual mediante el análisis de su funcionamiento en el interior de casos problemáticos o de situaciones vividas. Se va más allá de la definición del término para poder estudiarlo en relación a otros términos y a otros valores, y siempre en referencia a una situación concreta. Se trata de que los alumnos sean capaces de vincular conceptos de valor a situaciones problemáticas. Los ejercicios de identificación quieren ayudar a revelar los valores implicados en un conflicto personal o social, un conflicto que los alumnos han de ser capaces de relacionar con el concepto de valor tratado. Así, por ejemplo, ante ciertos conflictos de valor o temas controvertidos, se enumeran primero las razones en favor de una opción y los valores que en ella se defienden y luego las razones en contra y los valores que a su vez conllevan.

El *modelado* o construcción del concepto pretende alcanzar su comprensión plena y compleja. En ella se sintetizan y engloban las dos fases anteriores, introduciendo elementos nuevos que ayudan a desarrollar e ilustrar el término de forma más amplia y completa. Para facilitar el análisis y la construcción del concepto se suele utilizar una hoja donde están reseñados los distintos aspectos que se han de analizar. Los aspectos que se acostumbran a trabajar son: los beneficios que suele acarrear los valores que se están analizando, las posibles limitaciones que comporta su exceso o los problemas que en ciertos momentos puede provocar, los valores o conceptos similares, y finalmente los valores o conceptos opuestos o contradictorios. El diagrama incluye también un espacio destinado a la definición del concepto (definición ya trabajada durante la primera fase) y otro espacio destinado a distintos ejemplos donde aparece o se manifiesta el valor que se analiza (tarea llevada a cabo de forma más amplia en la fase de identificación). A los alumnos se les entrega también una serie de preguntas referidas a los distintos elementos que se analizan, y que les ayudan a reflexionar sus respuestas.

---

### *Construcción conceptual*

#### *Definición del valor*

##### *Ejemplos*

- ¿En qué situaciones es importante tal valor?
- ¿Qué gente está más interesada en que triunfe ese valor?
- ¿Qué persona ha encarnado mejor dicho valor?

¿En qué otras situaciones tiene importancia ese valor?

*Beneficios*

¿Para qué es bueno ese valor?

¿Qué te ocurriría si poseyeras ese valor?

¿Qué clase de cosas harías?

¿Qué provecho sacaría la sociedad?

*Limitaciones*

¿En qué momentos este valor entra en conflicto?

¿Qué ocurriría con un exceso de tal valor?

¿Es siempre bueno este valor?

¿En qué circunstancias la gente expresa desaprobación ante ese valor?

*Valores similares*

¿Qué otras palabras significan algo muy parecido a la que se está analizando?

¿Cuando una persona posee tal valor probablemente poseerá también...?

*Valores en conflicto*

¿Qué valor es el opuesto?

¿Si tal valor no estuviese presente en absoluto cual imperaría?

¿Si alguien no tuviese ese valor que sería?

---

La definición del valor debe incluir una breve explicación de su significado. Los ejemplos han de aportar una variedad de situaciones en que tal concepto o valor se presente. En el apartado de beneficios se reseñan ventajas concretas que ciertos valores suelen producir. En las limitaciones se señalarán los posibles problemas a que conduce la persecución en exceso de un valor. Los conceptos similares y opuestos no son únicamente una búsqueda de sinónimos y antónimos, sino de valores que están positivamente correlacionados o valores que están en conflicto.

---

*Ejemplo de construcción conceptual*

¿Qué quiere decir igualdad?

Lee la conversación que ha tenido Mapi con sus amigos:

Mapi: Todas las personas somos iguales.

Javier: No es verdad. ¿Cómo puedes decir eso? ¿No te das cuenta que hay personas negras y blancas, hay hombres y mujeres, hay ricos y pobres, hay...?

María: Es cierto lo que dice Javier, no todos somos iguales. Mira nuestra clase. Todos somos diferentes.

Mapi: Que entre nosotros seamos un poco diferentes no quiere decir nada. En muchas cosas somos iguales. En la clase todos tenemos las mismas obligaciones y podemos hacer las mismas cosas. Esto quiere decir que somos iguales.

1. ¿Qué personaje crees que tiene razón? ¿Por qué?
2. Busca palabras semejantes a igualdad.
3. Busca palabras contrarias a igualdad.
4. ¿Qué significa igualdad?
5. Explica ejemplos en los que se den situaciones de igualdad entre personas.

(Autora: Xus Martín García. Ejercicio para alumnos de Ciclo Medio de Educación Primaria)

---

### 1.3. Ejercicios autobiográficos

Si la clarificación de valores atiende de modo privilegiado a la toma de conciencia de los propios valores, los ejercicios autobiográficos se orientan hacia la elaboración de la identidad personal en tanto que historia de la propia experiencia vital. Se trata no sólo de asumir valores, sino también de integrarlos en una historia personal en la que cobren sentido y a la que den sentido. Como se decía anteriormente, pretendemos que los alumnos y alumnas vayan reconociendo, asumiendo y dando sentido a su pasado. Y vayan asimismo construyendo un horizonte de futuro que les permita seguir integrando su experiencia. Ambas condiciones, entender el propio pasado y proyectar el futuro, son condiciones fundamentales en la formación de una personalidad moral madura. Es en esta línea que nos parecen relevantes las aportaciones que se han hecho en torno a la escritura autobiográfica. En ella se incluyen los aspectos antes señalados: por una parte, el sujeto expresa, rehace y da sentido a su pasado; y por la otra, proyecta aquellas aspiraciones que orientan el futuro que desea. Construye pues una identidad moral dinámica, y ello en la medida que enlaza los valores y el sentido que dieron forma a su pasado con lo que desea que sea su futuro.

#### *La preocupación por la escritura autobiográfica*<sup>33</sup>

La preocupación por la autobiografía no es de ningún modo un tema nuevo ni original. Su cultivo y su estudio tienen ya una larga

tradición<sup>34</sup>. Sin embargo, creo que hoy podemos señalar algunos motivos que han renovado su interés. El primero, que podríamos denominar motivo epistemológico, se halla presente en la reflexión de todas las ciencias humanas, y tiene que ver con la crítica de los métodos positivistas y de todas aquellas teorías que olvidan la comprensión humana del contexto, de la propia acción y de sus motivos, así como de la construcción intersubjetiva de sí mismos y de la realidad. Cuando todos estos temas se redescubren, resulta lógico dar relevancia de nuevo a todos aquellos métodos de investigación que subrayan la comprensión y la construcción de los actores implicados en aquello que se pretende describir. En este contexto no es extraño que se vuelva a dar valor a la autobiografía como forma de conocimiento y de formación personal<sup>35</sup>.

Un segundo motivo, más difícil de denominar, se refiere a la sustitución de los grandes relatos omnicomprendivos en favor de la narración de experiencias singulares valiosas y significativas. Es de sobras conocida la crítica a los llamados grandes relatos o metateorías que quieren explicar y dar sentido a la historia y a los sujetos que la viven. Estos relatos han dado paso a una concepción más abierta de la realidad y de su futuro. A unas concepciones más atentas a los «pequeños relatos», a la historia de las vidas singulares, de los deseos y valores que las atraviesan, de las necesidades y pasiones que las configuran, de sus sufrimientos y esperanzas y, en fin, del sentido que cada cual va dando a su existencia personal y colectiva. Es decir, el peso de las grandes verdades va dejando su lugar a la singularidad y a la individualización del valor y del sentido. Si todo ello fuese correcto, nada podría extrañarnos el retorno a las formas de escritura autorreferencial.

Finalmente, creemos que la reflexión autobiográfica puede entenderse como último capilar del diálogo democrático. Cuando la mente deja hablar a todas las voces que la pueblan y deja que se debatan en un diálogo crítico estamos ante la forma más íntima de la democracia. Pero a su vez esta construcción del sujeto hablante es el primer paso para poder comprometerse en un diálogo intersubjetivo donde se tenga algo que decir.

### *Sobre la escritura autobiográfica*

La palabra autobiografía dice con exactitud, o al menos lo parece, aquello que pretende decir; así: *auto* viene a significar la identidad o yo consciente de sí mismo a partir de cuya autonomía se funda uno de los principios de su propia existencia; *bios* se refiere a la continuidad histórica y vital de esa identidad; *grafía* designa el medio técnico de la escritura autorreferencial, escritura que facilita un nuevo nacimiento del bios y del auto en la medida que no es mera repetición o

registro sino factor activo para su construcción<sup>36</sup>. Además, la descomposición del término nos sirve porque parece como si la historia de la escritura autobiográfica hubiese querido pararse sucesivamente en cada una de sus notas. Primero, al suponerse que la autobiografía podía alcanzar la meta ideal de reconstruir con objetividad una vida, la atención recae en *bios*. La veracidad de la información aportada y la exactitud para detectar los motivos y principios que organizan la existencia eran los dos objetivos de toda autobiografía. Sin embargo, la reconstrucción exacta del pasado parece una quimera, de modo que la autobiografía debe limitarse a realizar una lectura activa y re-constructiva sobre tal pasado. Con ello se inicia una segunda etapa dominada por el concepto de *autos* en la que aparece como cuestión central la relación entre el texto y el sujeto. Es decir, se tematiza la naturaleza de la elaboración que el autor hace de los hechos a través de la escritura. Ya no se habla de la objetividad del texto, sino del valor que pueda llegar a tener la reconstrucción que supone siempre el acto de la escritura autobiográfica. En el fondo todo texto autobiográfico es una reconstrucción actual del pasado de su autor: una auto-creación del autor en el momento de la escritura. No importa tanto pues la verdad histórica como la verdad narrativa que se da a sí mismo el autor: su coherencia y viabilidad. De ahí desembocamos en la tercera etapa, aquella en la que domina la *grafía*. En ella el lenguaje ya no es visto como un aliado, sino como un elemento que contribuye a la desaparición del sujeto hablante y que le imposibilita construir una narración sobre sí mismo. El lenguaje no capta la vida sino que se impone como una carga que al ser usada produce algo tan alejado de su autor que tan sólo contribuye a profundizar su alienación. La obra del autor sobre sí mismo lo aleja todavía más de sí mismo. Sin embargo, según nuestra opinión las posibles limitaciones del lenguaje escrito se mitigan cuando la autobiografía es leída y cuando el lector devuelve al autor la interpretación de lo leído y de este modo ambos traban un diálogo a propósito del texto que les permitirá mejorar su comprensión. El texto y el diálogo pueden ser para su autor un «andamiaje», un soporte o anticipación de su proceso de construcción personal. En estos casos, se trata más que de buscar la verdad, de buscar la viabilidad y la coherencia de modo que la escritura sea soporte y consolidación del proceso personal y anticipación o prueba del futuro. Visto así el texto es menos un producto final que desplaza a su autor y más un producto que en tanto que motivo de diálogo y soporte de cambio contribuye a un proceso en el que todos —autor, texto y lectores— quedan cuestionados indefinidamente. En cierto modo, los usos de la escritura autobiográfica en el campo de la educación moral deberían tender simultáneamente a ser reconstrucción personal y motivo de diálogo intersubjetivo.



## *Redacción de autobiografías guiadas*

Los grupos de trabajo para la redacción de autobiografías guiadas son experiencias que combinan la redacción personal de textos autobiográficos con su aconsejable lectura y comentario en grupo. Los objetivos que persigue pueden ser varios<sup>37</sup>, aunque a modo de síntesis pensamos que se trata de facilitar a las personas que participan una experiencia de comprensión crítica de sí mismos. Es decir, una experiencia que permita enfrentarse a su vida desde las voces que comparten su mente, de modo que la rememoración vaya acompañada del diálogo interno que tejen las voces que ha ido incorporando (en realidad, las perspectivas de todos los demás significativos) y que le permitan valorar sus experiencias. Posteriormente, se enfrentará a la producción escrita sobre su vida con la ayuda de las producciones de los demás participantes y del diálogo que construyan. Estos dos momentos suelen permitir un trabajo sobre el pasado para explorarlo, reconocerlo y organizarlo, un trabajo de reconceptualización de sí mismo que debería suponer la integración de lo rememorado, y un trabajo de proyección hacia el futuro. Estos tres pasos tienden a dar mayor sentido y valor a la propia existencia, lo cual en realidad es la finalidad última de la estrategia.

Si los objetivos que se persiguen son los que acabamos de señalar, las tareas a realizar serán fundamentalmente de tres tipos: promover la autoconciencia mediante la redacción de un texto que obligue al sujeto a pensar reflexivamente sobre su pasado, su presente y su futuro; promover la abertura que permita compartir con su grupo la experiencia que acaba de escribir; promover una visión alternativa de la biografía personal de modo que pueda reinterpretarse las experiencias del pasado del modo más favorable posible sin por ello perder la veracidad.

Las experiencias con «grupos para la redacción de autobiografías guiadas» suelen estar planificadas de acuerdo a las siguientes características, aunque se deberán introducir todas aquellas variaciones que aconseje la situación educativa. A ser posible se forma un grupo de unas diez personas con el que se realizan unas ocho o nueve sesiones. El educador organiza las tareas y decide los temas sobre los que se escribirá, crea un clima de grupo cálido que facilite la abertura de sus miembros, conduce el trabajo en grupo, y evita cualquier conducta de imposición o de coacción. Un buen clima y la ausencia de presión son las principales condiciones para desinhibir la lectura. Los temas sobre los que se puede escribir los suelen decidir los educadores apoyándose si lo consideran oportuno en las sugerencias de los participantes. Algunos de los temas e indicaciones pueden ser los siguientes: «¿Qué título pondrías a tu autobiografía y por qué?», «Escribe sobre

la relación con tu familia», «Escribe sobre los estudios, el trabajo y el futuro profesional», «Escribe sobre tus estados físicos y psíquicos», «Escribe sobre tus convicciones pasadas y actuales», «Escribe sobre tus amigos», «Escribe sobre aquellas cosas de tu vida en las que te cuesta ser transparente», «Escribe sobre cómo has sido, cómo eres y cómo te gustaría ser»

La estructura de las sesiones suele estar constituida por un tiempo destinado a la información sobre la escritura autobiográfica y sobre su aplicación como método formativo. Se entra propiamente en materia comentando las dificultades que se han encontrando en el proceso de escritura. La utilidad de este momento es notable ya que además de proporcionar información importante a los educadores y a los mismos participantes, les descubre que la mayoría ha vivido los mismos problemas de escritura, de miedo a la lectura, de dificultad para centrar el tema, o de cualquier otra cosa. Perciben que no son un caso especial sino que las dificultades son comunes, lo cual tiene un efecto muy tranquilizador. Posteriormente, se suele destinar tiempo a la lectura, tarea que se realiza primero por parejas o en grupos muy pequeños, a fin de facilitar al máximo la abertura. En cualquier caso, se debe advertir que si alguien no quiere leer no tiene porque hacerlo, y que en su lugar comente algo sobre el tema que centraba la escritura, o simplemente que no diga nada. En cualquier caso, todos deben esforzarse por comentar o hacer preguntas a aquellas personas que leen sus escritos. Una vez terminada esta fase se repite pero ahora con todos los participantes juntos. La lectura deriva en diálogos sobre temas diversos, referentes las más de las veces al contenido de lo leído, pero otras a temas tan sólo relacionados con lo tratado. Finalmente, de vez en cuando se intenta obtener algunos comentarios valorativos para reorientar en la medida de lo posible la marcha de la experiencia.

### *Otras posibilidades de reflexión autobiográfica*

En aquellos casos en que no es aconsejable llevar a cabo un período de sesiones específicamente dedicadas a la escritura autobiográfica, puede ser en cambio posible introducir en las tareas habituales de educación moral algunos ejercicios puntualmente autobiográficos. Se trata de adecuar lo que se ha dicho en este apartado a las peculiaridades de la edad con que se esté trabajando y al tiempo que se pueda disponer. Entendemos que en casi todas las edades es posible propiciar una reflexión sobre la propia historia personal, y en muchas de ellas hacerlo a través de la escritura. A continuación, vamos a presentar un ejemplo que sintetiza adecuadamente tales requerimientos.

---

### *Ejemplo de ejercicio autobiográfico*

#### **Cambiamos no sólo porque crecemos sino también porque queremos**

*Hay cambios en nuestra persona que no dependen de nosotros y nosotras. Son cambios que se producen por el simple hecho de crecer y hacernos mayores: aumentamos de peso, nos hacemos más altos, nos caen los dientes y cosas parecidas. Sin embargo, además de los cambios físicos, hay otro tipo de cambios: los cambios verdaderamente importantes. Estos sólo se producen si nosotros queremos y hacemos algo para que ocurran. Son aquéllos que nos permiten ser como deseamos, hacernos a nosotros mismos como más nos gusta. Pero si queremos cambiar, primero hemos de conocer aquello que no nos gusta de nosotros mismos.*

*Lee los textos que te presentamos a continuación donde María y Quico explican en qué quieren cambiar.*

«Todos opinan que soy muy desordenada. Cuando me lo dicen me da mucha rabia y para defenderme digo que es mentira, pero yo se que, en parte, es verdad. Me gustaría ser más ordenada porque además de no hacer enfadar a mis padres, ahorraría mucho tiempo del que pierdo buscando cosas que no se donde las he dejado»

María.

«En el colegio el maestro dice que soy un charlatán. Dice que no paro de hablar todo el día y que por este motivo muchas veces no me entero de lo que estamos haciendo. Mis compañeros a veces también me dicen que me calle, que no les dejo trabajar. Yo ni me doy cuenta pero cuando lo pienso veo que tienen razón.»

Quico

A continuación, puedes hacer lo mismo que María y Quico. Piensa en algunas cosas que no te gustan de tí mismo y que desearías cambiar. Para hacerlo, observa durante unos días tu conducta en los distintos ámbitos en que te relacionas. Cuando ya sepas qué quieres cambiar lo puedes anotar a continuación.

- En la familia
- En la escuela
- Con los amigos

No es necesario que pienses muchas cosas, basta con que elijas un aspecto que a ti te parezca importante, igual que han hecho María y Quico.

*Indicaciones para el maestro/a:* este ejercicio necesita de cierta continuidad. Durante los días siguientes a su realización el maestro/a puede preguntar a los alumnos/as sobre aquellos aspectos que quieren modificar de su conducta. Puede ser interesante fijar también comportamientos colectivos que se desean cambiar, especialmente los referidos al grupo que comparte el aula.

(Autora: Xus Martín García. Ejercicio para alumnos de Ciclo Medio de Educación Primaria)

---

#### 1.4. Ejercicios de role-model

Los ejercicios de role-model o de presentación de modelos describen actuaciones humanas que merecen ser conocidas y probablemente imitadas tal como se narran en los ejercicios, o imitadas previa adaptación de los valores que expresan a situaciones más cercanas a los alumnos y alumnas. A diferencia de la mayoría de métodos utilizados en educación moral, métodos que a menudo presentan situaciones controvertidas donde aparecen valores en conflicto y juicios opuestos respecto a una misma realidad, los ejercicios de role-model centran su atención en la transmisión de valores y comportamientos valiosos ampliamente aceptados y compartidos. Y aunque sean comportamientos que suelen manifestarse en situaciones de conflicto, en cuanto tales concitan un altísimo nivel de acuerdo sobre su deseabilidad. Es decir, los ejercicios de role-model presentan hechos que expresan valores de amplio consenso y comportamientos que no sugieren discrepancias. Estamos pues ante una gama de ejercicios cuyo principal objetivo es presentar comportamientos personales o sociales que expresen valores de amplio acuerdo, comportamientos valiosos que los profesores entienden que es legítimo y positivo transmitir y que los alumnos por su parte podrán hacer suyos si los consideran positivos.

Por lo que respecta al tipo de aprendizaje que propician los ejercicios de role-model cabe señalar alguna diferencia importante con la mayoría de los métodos de educación moral. Aquí no se insiste tanto en factores cognitivos como el juicio moral o la comprensión crítica, sino que en cambio se potencia especialmente un tipo de aprendizaje más intuitivo y global, y sobre todo más atravesado por factores

emotivos. Se llegan a apreciar los personajes y los comportamientos que manifiestan en la medida que se establece con ellos un vínculo emocional positivo. De tal vínculo emotivo depende en definitiva la capacidad para adquirir y llevar a cabo conductas parecidas a las propuestas.

Si bien la atención casi exclusiva que se da a la transmisión de valores y comportamientos aceptados, y a su transmisión a través de procedimientos de enseñanza-aprendizaje cercanos al modelado, puede dar lugar a pensar que el *role-model* es un método poco coherente con el conjunto del currículum, creemos por el contrario que no es así y que en modo alguno debe ser excluido del ámbito de la educación moral tal como la hemos descrito. Lo entendemos así por varias razones. En primer lugar, y como decíamos anteriormente, porque los ejercicios de *role-model* permiten presentar y defender valores universalmente deseables<sup>38</sup>. Valores que entendemos deben ser parte del contenido del currículum de educación moral que estamos presentando, y que este tipo de ejercicios pretende explicitar de la forma más clara posible. Las actividades de *role-model* suelen centrarse en situaciones donde estos valores aparecen encarnados en personajes y actuaciones concretas, es decir, aparecen contextualizados.

En segundo lugar, a pesar de que los ejercicios de *role-model* basan el proceso de enseñanza-aprendizaje en la presentación de modelos que expresan una conducta valiosa que se muestra a los alumnos como una invitación a que la hagan suya mediante imitación o copia<sup>39</sup>, no puede decirse que sean ejercicios basados únicamente en la imitación. Sino que por el contrario pueden entenderse como una posibilidad y un soporte de procesos de construcción personal más complejos. Se parte sin duda de una descripción en la que se muestra a un sujeto durante la realización de una conducta deseable e imitable, pero se debe invitar a los alumnos y alumnas a que entren en diálogo con el modelo de manera que lo maticen y si cabe lo pongan en duda y finalmente que sean los mismos quienes construyan y elaboren su propia conducta personal. Para ello puede ser conveniente acentuar no tanto la conducta concreta del modelo como las actitudes que de ella se derivan. El uso o utilización que debe hacerse de este método se centra básicamente en las actitudes que el texto descubre y que cada uno de los alumnos debe traducir y aplicar a situaciones distintas de su vida cotidiana. En general, los ejercicios del currículum suelen ser difícilmente imitables de forma directa, lo cual facilita una apropiación más autónoma y creativa, así como la correcta transferencia a realidades más cercanas.

Por otra parte, en los ejercicios de *role-model* se destacan prioritariamente acontecimientos más que personas. No se trata de poten-

ciar una actitud de admiración total y acrítica hacia un personaje determinado, sino que se trata de resaltar determinadas actuaciones modélicas, dejando en segundo plano el conjunto de la vida del individuo que las realiza. Esto no significa que el personaje como tal sea completamente indiferente. Si quienes llevan a cabo las conductas modélicas son personas apreciadas en su globalidad, el ejercicio probablemente tendrá mayor eficacia. Asimismo, presentar un comportamiento concreto en lugar del conjunto de la vida de un personaje permite establecer más fácilmente un espacio para la valoración personal y, si cabe, para la crítica del comportamiento propuesto como modelo. Cuando en lugar de un acontecimiento concreto se plantea un personaje en su globalidad, es mucho más difícil crear un margen que asegure cierta distancia crítica, ya que el sujeto tiende a adherirse o rechazar globalmente la figura presentada. Pensamos que puede ser de utilidad alternar los ejercicios en que aparece un personaje, con aquellos en que el modelo a imitar son sus acciones o las acciones llevadas a cabo por todo un colectivo. Gracias a estas precauciones lograremos distanciarnos de las prácticas heterónomas, prácticas donde lo que prima es el elemento externo por encima de la conciencia personal.

Pensamos, en tercer lugar, que es acertado incluir ejercicios de *role-model* en un curriculum de educación moral porque la adquisición de modelos es un elemento presente en la vida de todas las personas. Desde que el niño nace va construyendo y elaborando su propia conducta a partir de personas significativas que juegan un papel importante en las distintas etapas de su vida: primero son los padres, después los primeros maestros, los compañeros de grupo y, por último, los modelos que se adoptan en la vida social (personajes de televisión, políticos, científicos, artistas, deportistas, o personajes de ficción). No resulta arriesgado afirmar que todas las personas se construyen a partir de modelos, que en algunos casos son copiados de forma mimética, pero que en otros casos pueden ser discutidos, puestos en duda, aceptados sólo parcialmente, en definitiva, acaban convirtiéndose en modelos negociados. En este sentido podríamos entender cada biografía personal como una síntesis de los diferentes modelos que han tenido una relevancia significativa en esa vida.

### *¿Cómo trabajar con modelos?*

La dinámica de aplicación que se lleva a cabo en los ejercicios de *role-model* puede ser muy variada en función del uso que se quiera hacer del método, así como de si se pretende usarlo junto con otros ejercicios o si se aplica de forma independiente. En cualquier caso hay una serie de fases que nos parecen comunes<sup>40</sup>.

---

### *Pasos en la aplicación de ejercicios de role-model*

1. Presentación del personaje o acontecimiento.
  2. Preguntas preparatorias.
  3. Lectura y trabajo sobre el texto informativo que narra la situación.
  4. Comentario colectivo sobre el trabajo realizado.
  5. Ejercicios de ampliación.
- 

La actividad se inicia presentando a los alumnos el personaje y el acontecimiento sobre el que se quiere trabajar. Si el modelo es un personaje histórico o real el educador dará una mínima información general de la biografía del personaje, centrándose posteriormente en la situación concreta. Si el personaje no es real, se pasará directamente a presentar el acontecimiento. Cuando el role-model se aplica en cursos de niños pequeños, el educador en su explicación intentará acercar el personaje a los niños y niñas de manera que puedan identificarse mínimamente con él. Conviene, en la medida de lo posible, contar también con alguna fotografía que, además de servir como elemento inmediato de identificación con el personaje, pueda ayudar a comentar algún rasgo interesante (si, por ejemplo, se está trabajando la huelga de hambre llevada a cabo por Ghandi, puede ayudar el hecho de tener una fotografía que recoja el estado físico en que éste se encontraba). Cuando la situación ha sido presentada, el educador dirige algunas preguntas al grupo a fin de garantizar la comprensión del texto: ¿quién es el personaje?, ¿qué hizo?, ¿habíais oído hablar de él?, ¿qué cosas sabéis de esta persona? Se intentará además animar a los niños a conocer y apreciar el personaje, así como su comportamiento en la situación concreta que se está trabajando. A continuación, se entrega a cada alumno una hoja con el texto que se trabajará, texto que recoge básicamente la información que ya ha aportado anteriormente el educador, y se lee en voz alta. Cuando acaba la lectura en común se invita a los alumnos a subrayar en su papel aquello que les parece más importante en la actuación del personaje. Este es un paso importante en el proceso de identificación. Los alumnos ponen después en común los aspectos señalados por cada uno de ellos, explicando los motivos por los cuales han elegido o subrayado ese aspecto en concreto. Es interesante que expresen con sus propias palabras todos los motivos que a su juicio hacen importante la conducta y el personaje considerado. En la medida que se avanza en el comentario del texto, el educador introducirá interrogantes que ayuden a los alumnos a descubrir las actitudes que originan la conducta que se está valorando, así como a transferir estas actitudes a si-



tuaciones más cercanas a la vida de los niños: ¿conocéis algún caso parecido?, ¿vosotros podríais hacer algo semejante?, ¿qué haría esta persona si viviera en nuestra ciudad?, ¿conoceis personas que se comporten como el personaje del texto? En algunas ocasiones el ejercicio finaliza con la puesta en común; en otras, se invita a los niños y niñas a hacer una representación de la situación que se ha discutido. Con los mayores es conveniente realizar otros trabajos sobre la biografía del personaje o sobre la temática analizada (si se ha trabajado el episodio de la huelga de autobuses protagonizada por Martin Luther King, se pueden proponer trabajos sobre los derechos civiles en EEUU o sobre el racismo). Otra posibilidad es introducir dilemas morales respecto al tema considerado. Ello permite plantear en situaciones conflictivas aquellos valores que en el ejercicio de role-model han aparecido de forma clara y sin controversia.

---

### *Ejercicios de role-model*

#### **Diferentes maneras de ayudar**

*A veces, cuando vemos por la televisión escenas de niños y niñas que mueren de hambre, familias que no tienen casa o pueblos que no tienen medicinas para curar a sus enfermos, nos parece que no podemos hacer nada por ayudarles. Sin embargo, hay personas que no piensan igual. Hay quien cree que si todos nos propusiésemos hacer alguna cosa no habría tantas diferencias entre unos y otros: todos viviríamos mejor. Ahora leerás tres ejemplos que explican lo que algunas personas han hecho para ayudar a la gente que vive en países del tercer mundo.*

##### **1. Reunión de los presidentes de los países más ricos del mundo**

Un grupo de personas que piensan que los países ricos han de ayudar a los pobres han hecho una manifestación delante del edificio donde están reunidos los jefes de estado de los países más ricos del mundo. Los manifestantes quieren que sus países, los países más ricos del mundo, den una parte de su dinero para ayudar a los países pobres y evitar que la gente muera de hambre. Los manifestantes esperan que los jefes de gobierno les escuchen y acaben ayudando a los países del tercer mundo.

1. ¿Qué crees que piensan las personas que van a la manifestación?
2. ¿Qué crees que piensan los jefes de gobierno de los países ricos?
3. ¿Qué crees que piensan los hombres, las mujeres, los niños y las niñas de los países pobres?

## 2 *Los padres de Julia*

Julia tiene nueve años y es la más pequeña de su casa. Hoy, durante la cena, su madre, su padre y su hermano mayor han estado hablando sobre un programa de TV que explicaba la falta de agua, de comida y de medicinas que sufren muchos países de África. Después han decidido que podrían ahorrar algún dinero y darlo a una asociación que lo haga llegar a las personas que lo necesitan. Julia ha dicho que quiere acompañar a su padre a la Caja cuando vaya a entregar el dinero.

1. ¿Qué te parece lo que ha decidido la familia de Julia?

## 3. *El médico de Bikuma*

Luis es la única persona blanca que vive en el poblado de Bikuma, y además es también el único médico que hay a una distancia de cien kilómetros. Luis estudió medicina en Barcelona, y cuando acabó la carrera decidió ir durante tres años a ejercer de médico en África. En Bikuma han construido con su ayuda un pequeño hospital, y cada año vacuna a todos los niños para que no cojan enfermedades graves, también visita a las madres embarazadas, y a todos los enfermos. Ahora la gente de Bikuma está mejor cuidada que antes de su llegada. Cuando Luis vuelva a Barcelona algún otro médico lo substituirá, y quizás un día será un chico o una chica de Bikuma quien habrá aprendido medicina y ocupará su lugar.

1. Además de médicos, ¿qué otras profesiones serían útiles en lugares como Bikuma?

2. Hoy o en otro momento, ¿crees que tú podrías ayudar en algo?

Si queréis pedir más información sobre maneras de ayudar al tercer mundo podéis hacerlo enviando una carta a las siguientes asociaciones:

- Delegación de Manos Unidas.  
Rambla de Catalunya 32, 1er 1a. 08007 Barcelona.  
Tel. 3180887.
- Intermón.  
Roger de LLúria 15. 08010 Barcelona.  
Tel. 3012936.
- Movimiento O'7%.  
Rocafort 244. 08029 Barcelona.  
Tel 2394734.

*Indicaciones para el maestro/a:* el ejercicio debe realizarse de forma colectiva. Se trata básicamente de descubrir las actitudes que generan

conductas modélicas como las presentadas por el ejercicio. Asimismo conviene ayudar a los alumnos/as a realizar ejercicios de transferencia a su vida real, intentando determinar algunas situaciones de su vida cotidiana en las que se pueden llevar a cabo actuaciones semejantes.

(Autora: Xus Martín García. Ejercicio para alumnos de Ciclo Medio de Educación Primaria)

---

### 1.5. Discusión de dilemas morales

La discusión de dilemas morales es una estrategia de educación moral que surge a partir de la modificación de los procedimientos de investigación empleados por Kohlberg en sus estudios sobre desarrollo moral. Los dilemas morales fueron adaptados para facilitar el desarrollo de juicio moral por Blatt y por el mismo Kohlberg<sup>41</sup>. Los dilemas morales son breves narraciones que plantean un conflicto de valores. Son historias cortas que se refieren a hechos problemáticos; es decir, a situaciones que presentan una disyuntiva de valor que no tienen fácil arreglo porque es necesario optar entre valores en alguna medida deseables. Por lo tanto, se trata de situaciones que no ofrecen una solución única ni una solución totalmente clara, lo cual obliga a los alumnos a reflexionar, argumentar y justificar con razones la alternativa que les parece más justa. Los criterios de juicio que conducen a los sujetos a inclinarse por una u otra opción y a dar argumentos a su favor dependen del nivel de desarrollo del juicio moral en que se encuentran las personas envueltas en la discusión. Pero precisamente la discusión de dilemas morales se ha revelado como un método especialmente indicado para facilitar el desarrollo de tales criterios de juicio o razonamiento moral. Parece ampliamente aceptado que la discusión sistemática de dilemas morales favorece el paso de un estadio moral al siguiente. Sin embargo, para que haya progreso en el juicio moral de los individuos previamente deben experimentar cierto grado de conflicto cognitivo de índole moral que rompa la seguridad de sus juicios. De este modo, se ven obligados a buscar nuevas razones y nuevos criterios de razonamiento que permitan solucionar el conflicto planteado y devuelvan la seguridad en el propio juicio moral. Deben restablecer su equilibrio cognitivo en el dominio moral, lo cual suele conducir hacia un nivel superior de juicio. En síntesis, la discusión de dilemas morales pretende crear conflicto o incertidumbre en cada alumno y entre ellos, así como ayudarles a restablecer el equilibrio en un nivel superior de juicio moral.

Hemos dicho que los dilemas morales son historias breves que plantea un conflicto de valores; un conflicto cuya solución resulta difícil pues obliga a optar razonadamente entre alternativas y valores que en cierto modo resultan deseables. Para presentar breves narraciones de esta naturaleza pueden utilizarse diversos procedimientos como el vídeo, los cómics, los fotomontajes o simplemente la explicación oral de la historia, aunque lo más habitual es hacerlo mediante un escrito que se distribuye a todos los participantes en la discusión. Sin embargo, sea cual fuere la forma en que se presenta el dilema, conviene tener en cuenta y respetar en todos los casos ciertas condiciones que definen su estructura. En tal sentido, resulta importante que en el momento de confeccionar dilemas se tengan en cuenta cuestiones como las siguientes:

*Definir con claridad el ámbito del dilema.* Los dilemas pueden centrarse en la presentación de hechos de muy variada naturaleza, desde hechos propios de la vida de los alumnos, a otros referentes a las materias que están estudiando, pasando por hechos socialmente relevantes o incluso imaginarios y de ciencia ficción. Se trata, sin embargo, de que el ámbito que problematiza el dilema sea suficientemente conocido por los alumnos. De todas maneras, un dilema no tiene porque incluir, o incluso diríamos que no debe incluir, excesiva información sobre los hechos que presenta. Se intentará asimismo que el tema problemático que se quiere discutir quede claro y que no se mezcle innecesariamente con otros problemas o con informaciones poco relevantes para el conflicto que se trata de discutir.

*Definir un protagonista.* Los dilemas han de tener siempre un protagonista, una persona o un grupo, que experimenta en su vida el conflicto de valores que se plantea. El protagonista del dilema es el personaje que debe decidir lo que «debería hacerse» y quién debe aportar razones para justificarlo. Es en definitiva el responsable de tomar una decisión racional ante el conflicto planteado. Por lo tanto, los alumnos deberán razonar y decidir desde su punto de vista, y quien redacte dilemas deberá ser explícito y claro en su presentación.

*Proponer una elección.* Un dilema para ser tal debe exigir del protagonista una elección entre alternativas distintas que supongan consecuencias también diferentes. Habitualmente se presentan dos alternativas que plantean un conflicto moral porque cada una supone valores que en alguna medida son defendibles. No se trata pues de presentar una alternativa claramente reprobable y otra claramente

aceptable. Se trata mejor de presentar alternativas que por algún motivo son dignas de ser defendidas ambas por el protagonista. De este modo, es más fácil experimentar realmente un conflicto de valores que invita a una reflexión cuidadosa.

*Plantear temas morales.* En la medida que los dilemas morales pretenden contribuir al desarrollo del juicio moral han de plantear problemas morales. Resulta posible, sin duda, redactar dilemas sobre temas muy variados, pero en la medida que estamos preocupados por lo moral debemos plantear conflictos de contenido claramente moral. Se podrían presentar dilemas de contenido muy dispar: dilemas sobre inversión en bolsa, sobre las alternativas para solucionar el tráfico de una gran ciudad, o sobre cómo pasar de la forma más económica las vacaciones. Sin embargo, entendemos que únicamente deben presentarse problemas morales. Aunque los dilemas pueden definirse en cualquier ámbito de la realidad, deben hacer referencia a cuestiones vitalmente importantes, que planteen una controversia de intereses personales y sociales, y que exijan una respuesta personal consciente y responsable. Kohlberg ha señalado la conveniencia de tratar temas como las normas sociales, las libertades civiles, el sexo, los problemas relacionados con la vida, las cuestiones referentes a la propiedad y a los contratos, entre otros.

*Preguntar por lo que «debería» hacer el protagonista y «por qué» lo debería hacer.* Los dilemas morales finalizan con una pregunta sobre lo que, en opinión de los alumnos que discuten, debería hacer el protagonista. Es necesario insistir en que no se trata de preguntar sobre lo que previsiblemente hará, o sobre lo que normalmente se hace en estos casos, sino de discutir sobre lo que se debería hacer, aunque sea una decisión quizás muy improbable. Sea como fuere se centrará la discusión en la pregunta moral por excelencia: ¿qué debería hacer el protagonista del dilema? Junto a esta pregunta se deben añadir otras destinadas a facilitar la reflexión sobre las razones que avalan la postura que según la opinión de cada cual debería tomar el protagonista del dilema. En concreto, se debe preguntar ¿por qué debería hacerlo?

*Formular otras preguntas y dilemas alternativos.* Para facilitar y profundizar la discusión de dilemas morales resulta muy útil plantear otras preguntas sobre diversos aspectos en torno al problema que se ha planteado. Es adecuado formular preguntas que inviten a ponerse en el lugar de los demás personajes del dilema, a pensar sobre las posibles consecuencias de cada una de las decisiones, a buscar otras alternativas para solucionar el conflicto, a pensar otros medios para lle-

gar a al mismo objetivo, a pensar sobre problemas similares, o a referirlos a la propia experiencia personal. Asimismo en algunos casos parece conveniente tener preparados dilemas alternativos, de modo que provoquen conflicto o lo incrementen en aquellos casos en que la discusión tiende a languidecer. Normalmente suponen la modificación de alguno de los aspectos del dilema para profundizar su conflictividad, o para verlo desde otra perspectiva.

---

### *Ejercicios de discusión de dilemas morales*

#### **Los animales del terrario**

En la clase de María los alumnos cumplen con diferentes cargos. Cada semana se turnan la responsabilidad. Una semana les toca borrar la pizarra, o repartir y cuidar del material, o regar las plantas, u otras cosas parecidas. A María esta semana le ha tocado dar de comer a los animales del terrario. El jueves, la maestra se da cuenta que la mayoría de los animales están muertos y pregunta qué es lo que ha pasado. María sabe que están muertos porque se ha olvidado de darles de comer. Cuando la maestra lo pregunta no sabe si decirlo o no. Piensa que la castigarán.

— ¿Tú qué crees que debería hacer María? ¿Por qué?

— ¿Qué motivos puede tener para no decirlo? ¿Y para no decirlo?

Imagínate que María no lo dice. La maestra está muy enfadada porque no sabe el motivo de la muerte de los animales y decide castigar a toda la clase si no se aclara lo que ha pasado. María no dice nada, pero Juan que es muy amigo suyo sabe la verdad. Sabe que la culpa es de María por no haber alimentado a los animales.

— ¿Crees que Juan debería decírselo a la maestra? ¿Por qué?

— ¿Debe permitir que castiguen a toda la clase? ¿Por qué?

— Si no fueran tan amigos Juan y María, ¿qué debería hacer Juan? ¿Por qué?

(Autora: Xus Martín García. Ejercicio para alumnos de Ciclo Medio de Educación Primaria)

#### **La Doctora Lange**

La Dra. J. Lange es una importante abogado americana encargada de investigar la legalidad y la pertinencia de las solicitudes que ciudadanos de otros países dirigen a las autoridades para obtener la nacio-

nalidad americana. Es conocido que uno de los motivos para negar e incluso revocar antiguas concesiones de nacionalidad es el haber cometido crímenes contra la humanidad. Un día le llegan datos muy fiables sobre la vinculación a las SS nazis de un europeo ya nacionalizado americano, y sobre su participación directa en asesinatos de niños, mujeres y hombres indefensos. Estos hechos pasaron hace más de cuarenta años. En la actualidad este señor, ya muy mayor, es un correcto ciudadano americano, que ha vivido sin ningún problema durante todos estos años y que ha educado como perfectos ciudadanos americanos a sus hijos y nietos. Las pruebas con que cuenta la Dra. Lange son, sin embargo, definitivas y puede permitirle iniciar un proceso que a buen seguro le privará de la nacionalidad, la someterá a una durísima presión, y acabará con la extradición y la prisión en su país de origen.

— ¿Debería la Dra. Lange iniciar el proceso?

— ¿Por qué?

---

Vista ya la estructura interna de los dilemas morales vamos a referirnos ahora a su tipología. Nos parece posible distinguir al menos tres clases de dilemas. Un primer grupo está formado por los dilemas hipotéticos; es decir, problemas que presentan un conflicto entre derechos, intereses y responsabilidades personales, pero enmarcados en situaciones muy abstractas, y sin ninguna referencia a tiempo, lugar y personalidad de los protagonistas. Son dilemas que facilitan el razonamiento, pero que lo alejan de la complejidad de la vida real. Otro grupo de dilemas lo forman aquellos que tienen su origen en hechos ocurridos en la vida real. Entre ellos encontramos los dilemas históricos, que plantean conflictos ampliamente documentados, y que han tenido una solución también conocida. La discusión de estos dilemas quizás sea menos aséptica que en el caso de los dilemas hipotéticos, pero gana en vitalidad y complejidad. El segundo conjunto importante de dilemas reales está formado por los que plantean vivencias personales; es decir, por aquellos que presenta el educador, pero cuyo contenido se refiere a problemas que los alumnos conocen de cerca o han experimentado directamente. Son dilemas que plantean problemas referentes a sus propias vidas. Tales ejercicios son muy útiles porque aseguran en grado máximo la implicación personal de quienes los discuten, aunque a veces esa misma implicación acarrea también serias dificultades y trabas emocionales. Finalmente, un tercer grupo de dilemas está formado por aquellos redactados por los mismos alumnos sobre sus propias vidas. Son una variante de los anteriores, pero suelen asegurar al máximo el interés de los alumnos por la temática que se discute, ya que son ellos mismos quienes previamente han



formulado el interrogante o problema y lo han hecho tal como lo perciben. En lo posible conviene que el diseño de un currículum de educación moral aproveche esos tres tipos de dilemas.

Finalmente, la última cuestión que se debe resolver al confeccionar o escoger un dilema moral es que sea apropiado para los jóvenes con los que se trabaja. Los alumnos y alumnas a lo largo de su proceso de desarrollo personal modifican sustancialmente sus preocupaciones personales, así como los argumentos y razonamientos morales que son capaces de utilizar. En consecuencia, el educador debe saber de modo aproximado en qué momento se encuentran sus alumnos, para así poder plantearles aquel tipo de dilemas que traten los temas que les preocupan especialmente.

### *¿Cómo discutir dilemas morales?*

En la dinámica de discusión de dilemas podríamos señalar cuatro fases básicas. En la primera, tras presentar el dilema a los alumnos, éstos deben leerlo y comprenderlo correctamente; en la segunda adoptarán una primera postura individual y la confrontarán con las de sus compañeros; la tercera fase consiste en la discusión propiamente dicha del dilema moral, discusión orientada a producir, examinar y comparar razones; y en la cuarta fase se volverá de nuevo a repensar individualmente la propia postura y a precisar los cambios que se han experimentado y los nuevos puntos de vista adquiridos<sup>42</sup>.

---

#### *Pasos de la discusión de dilemas morales*

1. Presentar el dilema.
  2. Adopción de una primera postura personal y primera discusión con los compañeros.
  3. Discusión del dilema en pequeños grupos.
  4. Nueva reflexión individual sobre el dilema y su discusión.
- 

La aplicación de los dilemas morales se inicia enfrentando a los alumnos al dilema que deben discutir. Para ello el profesor, adaptándose a las necesidades de la edad de sus alumnos, presentará el dilema de la manera más comprensible y clara posible. En algunos casos, antes de entregar el texto, resulta muy indicado explicarlo y contextualizarlo a fin de que los alumnos más pequeños lo puedan entender mejor y lo perciban como un problema próximo que podría presentarse realmente en su entorno. En los casos en que aparecen varios personajes, también puede ser conveniente dibujarlos en la pizarra y

explicar el dilema a partir de las relaciones que se establecen entre ellos. Una vez concluida esa explicación, el profesor dirigirá preguntas al grupo a fin de garantizar la buena comprensión del dilema («¿quienes son los personajes?, ¿quién es el protagonista?, ¿qué le ocurre?, ¿qué debe decidir?, etc.). Si se ha comprendido esta presentación previa del dilema, el profesor repartirá a cada alumno una hoja donde aparece el dilema escrito y un amplio espacio en blanco para que más tarde puedan expresar su opinión. Cuando los alumnos son algo mayores podemos limitar la anterior presentación y pasar casi directamente a la entrega de los dilemas escritos. Se haya hecho así o hayamos partido de una presentación amplia, es el momento en que cada alumno leerá el dilema para sí mismo, y posteriormente un compañero o el mismo profesor lo leerán de nuevo en voz alta. Acabada esta lectura colectiva se les invita a hacer preguntas sobre el significado de aquellos términos que no han entendido o que les crean confusión. Una vez aclaradas las dudas terminológicas, el profesor pide a los alumnos que expliquen el conflicto, y sobre todo que lo hagan desde el punto de vista del protagonista. Conviene insistir en ello para dejar bien claro quién es el protagonista, sobre qué disyuntiva debe decidir y qué alternativas se le ofrecen. Si bien esta primera fase no constituye la parte central de la dinámica de discusión de dilemas, la consideramos especialmente significativa ya que con ella se debe garantizar una comprensión correcta del dilema, y permitir así una adecuada discusión. Cuando el profesor no logra una buena comprensión y un mínimo grado de identificación de los alumnos con el tema que discuten, las siguientes fases seguramente no alcanzarán sus objetivos.

La segunda fase en la discusión de dilemas consiste en formular y mantener una postura personal tentativa. El profesor invita a los alumnos a contestar de forma individual la pregunta que plantea el dilema. Para ello les da un tiempo para la reflexión silenciosa y la escritura individual. Les pide que contesten por escrito qué es lo que cada uno de ellos considera que debería hacer el protagonista para actuar correctamente y que den razones que avalen su posición. La expresión escrita, además de exigir un posicionamiento personal, puede ayudar a evitar la presión de los compañeros hacia un consenso precipitado. Cuando se opina sin saber lo que piensan los demás se es más libre para expresar el propio pensamiento, y si además se plasman por escrito las razones resulta más difícil abandonarlas por la presión grupal y resulta asimismo más fácil mantenerlas públicamente. Cuando todos los alumnos han escrito su opinión el profesor les invita a pronunciarse ante los demás. Esto se realiza durante un corto espacio de tiempo. Si parece oportuno, basta con hacer una rápida votación «a mano alzada» para conocer el grado de desacuerdo existente en el

grupo. Junto a unas opciones y a las otras, también debe recogerse la postura de los indecisos. Es frecuente que haya alumnos que no saben qué decidir, aunque en principio es una opción que no se debe alentar excesivamente. Una vez terminado el sondeo se hace una primera ronda de intervenciones que permita a los alumnos expresar las razones que justifican su opinión. Si al profesor le parece oportuno, se irán apuntando en la pizarra las distintas razones defendidas y los motivos de duda que impiden a algunos decidirse por una de ellas. Esta primera ronda se debe realizar con cierta agilidad y rapidez ya que su objetivo no es otro que motivar la discusión en pequeños grupos y empezar a explicitar las razones defendidas por unos y otros.

La tercera fase, la discusión propiamente dicha del dilema moral, tiene como finalidad producir, examinar y confrontar las razones que avalan o rechazan cada una de las posturas. Para ello se distribuye el grupo-clase en subgrupos reducidos de entre cuatro y diez miembros. El trabajo en pequeños grupos que aquí se inicia constituye la parte central de la dinámica de discusión de dilemas. El pequeño grupo asegura que todos los participantes tienen la oportunidad de expresar y defender sus razones, de modo que deben intentar clarificar sus opiniones y hacer un esfuerzo para ser entendidos por sus compañeros, y a la vez deben escuchar posiciones distintas, compararlas con las propias y valorar unas y otras. En definitiva, confrontar puntos de vista distintos sobre un mismo problema moral. A pesar de la importancia de la discusión en pequeño grupo conviene tener presente que a menudo los alumnos suelen tener dificultades para dialogar en grupo reducido sin la ayuda de un adulto. Con frecuencia, una vez ya han expuesto su opinión, tienden a repetirla continuamente sin incorporar en ella matices o elementos expresados por sus compañeros y compañeras. Asimismo les cuesta plantearse nuevos interrogantes y puntos de vista respecto a la situación que se discute. Para paliar estos inconvenientes, mientras dura la discusión el profesor irá pasando por los distintos grupos, escuchando los argumentos que se producen e interviniendo únicamente si es necesario centrar la discusión o plantear nuevos interrogantes. Cuando el profesor percibe que no surgen elementos nuevos ni se reelaboran los anteriores, o advierte que la tarea que les encomendó ya se ha realizado, dará por acabada esta fase del trabajo. Entre diez y treinta minutos, según las edades, puede ser un tiempo adecuado para la discusión en pequeño grupo, después de la cual se iniciará la puesta en común del trabajo en grupos.

Sin embargo, antes de introducirnos en esta parte comentaremos resumidamente la forma más característica de agrupar a los alumnos en pequeños grupos. Lo más natural y frecuente es formar grupos heterogéneos; es decir, grupos en los que sus miembros no están de acuerdo respecto a la solución correcta. Estos grupos surgen con fa-

cilidad: espontáneamente en el reparto al azar de alumnos, o aprovechando grupos ya formados en la clase, pero también pueden ser creados por el profesor agrupando alumnos con opiniones distintas. La finalidad de estos grupos es confrontar las razones de cada una de las posiciones. Aunque de entrada el grupo no tiene porque llegar a un acuerdo, si el profesor lo considera oportuno puede dar esta consigna o prescribir alguna otra tarea concreta, lo cual en ocasiones estimula el diálogo y fomenta una mayor participación. Así, por ejemplo, quizás más útil que pedirles que alcancen una opinión de consenso, tarea que suele acabar en acuerdos formales y superficiales, resulta mejor plantear tareas como la búsqueda de razones a favor de una postura y de la otra, para posteriormente determinar la mejor razón de las que avalan una posición y la mejor de las que avalan la otra. De este modo se discute el dilema, se dan razones para justificar ambas posturas, y finalmente se discuten las mejores razones de cada una de las posiciones. En todos estos pasos se puede producir un interesante debate de opiniones razonadas que facilite la creación de conflicto cognitivo.

Después de la tarea en grupos pequeños se inicia la puesta en común. A fin de hacer más ágil la presentación del trabajo en grupos, pueden exponerse, en primer lugar, todos los argumentos surgidos en los distintos grupos para defender una de las posturas y, seguidamente, los argumentos producidos para defender la postura contraria. A partir de esta primera exposición se inicia el debate, que no consiste en repetir la discusión de los grupos sino en esclarecer aspectos y elementos no tenidos en cuenta por los grupos. Para ello es imprescindible la intervención del profesor que deberá plantear preguntas dirigidas a conocer y calcular las consecuencias que se derivan de cada opción, asimismo deberá también introducir dilemas alternativos que pongan en duda los argumentos producidos por los alumnos, ayudándoles a precisar y avanzar en su razonamiento. En muchas ocasiones son las mismas intervenciones de los alumnos las que plantean nuevas situaciones que el maestro únicamente deberá recoger y formular al grupo. Es también en la puesta en común cuando el profesor invitará a los alumnos a hacer transferencias a situaciones cotidianas y bien conocidas por ellos. Cuando el debate finaliza, si parece oportuno, se puede repetir la votación a mano alzada para conocer la posición del grupo, aunque se evitará todo aspecto competitivo y toda impresión de que los dilemas se zanján por número de votos. El profesor invitará a los alumnos que han cambiado de opinión a que expliquen los motivos que les han hecho modificar su decisión. La puesta en común puede concluir con una o dos representaciones en las que se escenifiquen las diversas maneras de solucionar el problema. En cursos superiores la representación suele trascender la inme-

diatez del dilema, profundizando en las consecuencias que la opción tomada conllevaría.

Una dificultad que suele aparecer cuando el grupo inicia la práctica de la discusión de dilemas es que no se acepte la existencia de dos soluciones a un problema sin que una prime sobre otra. Es por ello que se resisten a finalizar la discusión sin saber cuál de las dos posturas es «la buena». Con frecuencia recurren a la opinión del maestro, y la consideran como la «solución buena» del dilema. Dada la importancia que dan a la opinión del educador, nos parece interesante que éste se abstenga de darla en este tipo de ejercicios, limitándose a generar conflicto y a facilitar el procedimiento de discusión. Creemos que únicamente la práctica más o menos regular de este tipo de ejercicios (no únicamente dilemas sino también otras actividades que pongan de manifiesto la diferencia de opiniones respecto a temas morales) ayudará a los alumnos a entender y aceptar la existencia de diferencias en el terreno de los valores.

La cuarta fase consiste en reflejar de nuevo la propia posición individual, esta vez de forma más reflexionada y elaborada que en la segunda fase. Se invita a los alumnos a volver a escribir su opinión añadiendo nuevas ideas o razones que hayan descubierto durante la discusión y que consideren interesantes, asimismo se realizan ejercicios de síntesis del contenido y análisis del proceso personal llevado a cabo durante la discusión del dilema. Se trata pues de dar un tiempo para una nueva etapa de reflexión individual, que también conviene que culmine con algún ejercicio de escritura. Ejercicio que puede ser distinto según los casos, y que puede ir desde una nueva redacción de la posición de cada alumno, a un listado de las ideas de uno u otro signo que cada cual ha descubierto y valorado como importantes, hasta una revisión y resumen de las razones de los demás compañeros. En definitiva, se intentará realizar un ejercicio que plasme aquello que cada alumno ha valorado para sí mismo como una aportación relevante o un cambio de opinión digno de ser explicitado. En ciertos casos, y de acuerdo con las posibilidades que ofrecen las distintas edades, se les puede pedir por ejemplo que escriban la razón más importante por la que han tomado la decisión, o que elaboren un listado de las distintas razones que avalan su opinión, o bien escribir los argumentos que les han hecho cambiar de idea durante el proceso de discusión, o que hagan un dibujo referido a la solución que darían al dilema.

#### *Procesos de enseñanza y aprendizaje en la discusión de dilemas morales*

La discusión de dilemas tiene como principal pretensión el desarrollo del juicio moral. Para facilitar el paso de un estadio de juicio

moral al siguiente se debe lograr cuanto menos que el sujeto experimente un conflicto cognitivo de orden moral cuya resolución le obligue a adquirir mejores criterios de juicio. El conflicto cognitivo moral aparece cuando se rompe la seguridad de los propios juicios morales ante un conflicto de valores. Es decir, cuando no se tienen razones de suficiente peso para zanjar para sí mismo un dilema y resulta imposible reconciliar puntos de vista o razones que se mueven en direcciones distintas. El sujeto queda como atrapado entre dos líneas de razonamiento opuestas, yendo de la una a la otra sin razones suficientes, quedando en una de ellas pero sin poder rebatir la otra, o simplemente dimitiendo de la discusión o adhiriéndose a soluciones prefabricadas. En cualquier caso queda sin razones que le convenzan para resolver el conflicto o problema que se le plantea. Cuando logra percibir tal situación de crisis de razones y criterios podemos decir que el sujeto está atravesado por un conflicto cognitivo plenamente reconocido. En tales circunstancias en principio, aunque sólo en principio porque siempre puede acabar desoyendo el conflicto, queda obligado a buscar nuevas razones y criterios que permitan solucionar el dilema, y que le devuelvan la seguridad en sus propios criterios morales. Cuando la recuperación del equilibrio y la seguridad es progresiva supone la adquisición de formas de razonamiento moral más complejas que las anteriores: se habrá alcanzado un estadio de juicio superior. La crisis que supone el conflicto habrá propiciado el desarrollo del juicio moral.

Sin embargo, no existe un mecanismo o procedimiento que nos permita provocar directamente conflicto cognitivo. El trabajo para favorecer su aparición gira siempre en torno a acciones y dispositivos que suponemos le preceden y ayudan a desencadenar. Por lo tanto, la intervención educativa intentará propiciar las condiciones que facilitan y estimulan la aparición de conflicto cognitivo, pero nunca podrá producirlo de modo inmediato y directo. Entendemos pues que la educación interviene sobre variables de segundo orden que esperamos provoquen la aparición de conflicto cognitivo, variable de primer orden, para que al fin se resuelva en una reestructuración de criterios y razones de juicio moral. Las variables de segundo orden sobre las que se interviene en la discusión de dilemas morales son: la redacción del mismo dilema, la discusión en grupo, y el tipo de tareas que lleva a cabo el educador durante la discusión.

La primera condición es el mismo dilema moral en cuanto presentación de una situación conflictiva, a partir de la cual se intenta provocar una situación de crisis en el razonamiento moral de los individuos que lo discuten. Se pretende que esas dificultades se conviertan en conflicto reconocido y que favorezca el desarrollo hacia el siguiente estadio.



La segunda condición que favorece la creación de conflicto cognitivo de índole moral es la discusión en grupo. Si bien el conflicto cognitivo puede surgir en situaciones de vida cotidiana (conversaciones, debates o búsqueda de soluciones a problemas reales), también puede ser generado de forma más artificial e intencionada. Para conseguirlo se puede agrupar a los alumnos con la intención explícita de que discutan sobre un problema. La discusión en grupo favorece el reconocimiento de puntos de vista, intereses y opiniones distintas. La heterogeneidad de perspectivas, así como las diversas aportaciones de los participantes constituyen una condición inapreciable para el desarrollo del juicio moral. Percibir la controversia o desacuerdo social que producen las diversas opiniones de los miembros de un grupo provoca la aparición de conflicto socio-cognitivo, o heterogeneidad de respuestas a un mismo dilema. En estas situaciones es posible esperar una progresiva elaboración colectiva de nuevos equilibrios, así como una interiorización del conflicto socio-cognitivo en el ámbito de lo intrapersonal. Es decir, convertir en conflicto cognitivo el conflicto social. Es por ello que aun cuando no se dieran otras condiciones, la discusión en grupo sería ya una experiencia enriquecedora y constructiva para los alumnos. Sin embargo, la discusión en grupo puede mejorar considerablemente en función de la calidad del diálogo que en él tiene lugar. El conflicto socio-cognitivo y su posterior elaboración colectiva dependen en gran medida de la forma que adopte el intercambio dialógico de opiniones. Es sabido que no todos los modos en que se presenta el habla colectiva o la conversación constituyen formas adecuadas y útiles para el desarrollo del juicio moral. Sólo cuando cada interlocutor afina su opinión y la expresa, cuando escucha con ánimo de entender las opiniones de sus compañeros de discusión, cuando considera y compara las razones que aducen todos los demás, y sólo cuando está dispuesto a modificar sus opiniones a la luz de las otras aportaciones, podemos decir que estamos ante un diálogo plenamente correcto y facilitador del desarrollo moral. Es en este sentido que decimos que la adquisición de óptimas habilidades dialógicas es condición de la eficacia en la discusión de dilemas<sup>43</sup>.

El tercer conjunto de condiciones que contribuyen a facilitar la aparición de conflicto socio-cognitivo son las tareas que deben llevar a cabo los educadores durante la discusión de dilemas morales. Su capacidad para admitir, respetar y fomentar la divergencia y el pluralismo de opiniones morales será básica en el desarrollo de un clima de confianza en el aula. Los alumnos deben tener la seguridad de que sus opiniones serán respetadas, valoradas y tenidas en cuenta. En la medida en que el profesor deje de aparecer como el poseedor de la solución correcta, y renuncie a sobredirigir la discusión, el diálogo en la clase será más constructivo y permitirá a los alumnos cuestionarse los



dilemas de forma más abierta. Podrán verlos como problemas que tienen distintas soluciones porque se pueden interpretar de múltiples y diversas maneras. También serán muy oportunas las preguntas y actividades que animen a los alumnos a ensanchar sus perspectivas e incluir en ellas a los demás. Es decir, les ayudará a dialogar y pensar. El educador deberá asimismo esforzarse por situarse en la mente de los alumnos, intentando percibir el conflicto tal y como éstos lo perciben desde el nivel de desarrollo en el que se encuentran. Ello les ayudará a plantear cuestiones que estimulen la creación de conflicto. En este sentido es interesante que el profesor practique en la medida de lo posible la estrategia del «+1». Es decir, exponer razones y argumentos de un nivel inmediatamente superior al que se encuentran sus alumnos, y de este modo favorecer el desarrollo del juicio moral<sup>44</sup>. Podemos decir, en síntesis, que el educador debe proteger la divergencia de opiniones, favorecer los procesos de diálogo y reflexión, y en la medida de lo posible ofrecer argumentos del estadio inmediatamente superior al que se encuentran sus alumnos. Profundizando en esta última función, podemos preguntarnos sobre la posibilidad de enseñar los criterios de juicio moral del mismo modo que enseñamos otros conocimientos. Nos parece una línea de trabajo sugestiva en la medida que ese aprendizaje fuese significativo y su uso en diferentes circunstancias fuese auténtico, pero también es una posibilidad peligrosa en la medida que podría convertirse en un conocimiento puramente memorístico y de uso ritual. Los criterios de juicio moral quizás podrían conocerse, o no usarse o usarse de acuerdo con una intención estratégica de las relaciones humanas. Probablemente esas son dificultades comunes a todos los conocimientos que afectan a aspectos muy importantes de la persona, y que nos parece que no tienen otra solución que propiciar y esperar un uso recto y motivado de los criterios de juicio moral. Un uso moral de los criterios de juicio moral. Sea como fuere es una posibilidad escasamente desarrollada en nuestro currículum, y por lo que conocemos tampoco es un tema muy presente en otras propuestas de educación moral<sup>45</sup>.

### 1.6. Ejercicios de role-playing

La dramatización es un método cuyo uso en educación moral resulta especialmente indicado por cuanto facilita el desarrollo de la capacidad para ponerse en el lugar de otras personas, para comprenderlas y, en definitiva, para salir de sí mismo y conseguir una correcta percepción de los conflictos de valor. Lograr esa percepción correcta o ampliada de la realidad depende de la disposición para adoptar otros puntos de vista personales y sociales. A ello contribuyen los ejercicios de role-playing que aquí vamos a presentar.

La importancia del desarrollo de las capacidades de role-taking en el ámbito de la moralidad fue reconocida ya en los trabajos pioneros de Baldwin, Mead y Piaget, pero ha sido ampliamente tematizada en las elaboraciones de Kohlberg<sup>46</sup>. Según este autor la estructura de la sociedad y de la moralidad depende de la relación entre el propio yo y el yo de los demás individuos. Por lo tanto, en la capacidad de asumir la posición del yo de los demás reside una de las condiciones prioritarias para la correcta resolución de los conflictos sociales y morales. La posibilidad de reconocer el punto de vista en que se sitúan los demás es imprescindible para lograr un comportamiento correcto en el ámbito de lo moral. Así pues, el desarrollo del role-taking o capacidad para asumir roles será una de las finalidades básicas de la educación moral.

De acuerdo con lo que llevamos dicho, si el desarrollo moral supone una reestructuración del modo de reconocer otros roles, la educación moral deberá estar atenta a propiciar aquel tipo de experiencias que facilitan el desarrollo de dicha toma de roles. A ese tipo de experiencias Kohlberg las ha denominado «oportunidades de toma de rol». Entre las más relevantes destaca la participación en grupos o instituciones; es decir, la interacción recíproca con otros individuos en el seno de grupos o de instituciones sociales más amplias. Esta es sin duda la primera y más importante condición del desarrollo del role-taking. Sin embargo, es posible también desarrollar la capacidad de adoptar perspectivas sociales diversas mediante ejercicios vicarios de toma de roles. A saber, mediante ejercicios que permitan simular una enorme variedad de relaciones sociales conflictivas. La participación en ejercicios de role-playing o dramatización permite participar vicariamente en relaciones sociales propias de los más variados ámbitos, y con ello vivir experiencias simuladas que favorecen la adopción de las más diversas perspectivas sociales. Los juegos de dramatización y los análisis, reflexiones y discusiones que deben seguirlos son una oportunidad para aprender a adoptar otros puntos de vista y para demostrarlo a propósito de conflictos morales relevantes en cada momento del desarrollo personal.

### *Ámbitos de utilidad del role-playing*

La capacidad para empatizar o conectar con el punto de vista ajeno implica una progresiva descentración del sujeto. Descentración que tan sólo es posible en la medida que se viven abundantes experiencias de interacción social. Esas experiencias producen una progresiva disminución del egocentrismo, lo cual es precisamente lo que permite avanzar en la adquisición de una conciencia más aguda de las perspectivas ajenas. Sin embargo, al referirnos a perspectivas ajenas nos estamos refiriendo a una variedad de dimensiones que debería-

mos intentar deslindar, aunque sea de modo muy breve y esquemático. Pueden contemplarse al menos tres dimensiones básicas del role-taking: la perceptual, la cognitiva y la afectiva o empática. El role-taking perceptual se refiere a la capacidad del sujeto para tomar en cuenta la percepción visual de otra persona. Pese a la importancia de éste en el proceso de descentración, y a la estrecha relación que mantiene con los otros dos tipos de role-taking, no es el que más directamente nos preocupa desde el ámbito de la educación moral. En segundo lugar, el role taking cognitivo se define como la habilidad del individuo para inferir lo que otra persona está pensando, lo que otra persona sabe acerca de una situación particular, o las intenciones que le animan en su comportamiento. Finalmente, el role-taking afectivo o empático consiste básicamente en la identificación de emociones, o en la capacidad para captar lo que la otra persona está sintiendo en un momento determinado. En un sentido quizás demasiado amplio podría entenderse también como la capacidad para captar la personalidad o manera de ser de otros sujetos<sup>47</sup>. Son estos dos últimos tipos de role-taking los que afectan más intensamente a la formación de una personalidad moral adulta, y los que deben ser trabajados explícitamente en un curriculum de educación moral.

Por otra parte, Kohlberg apoyándose en parte en estos trabajos, pero sobre todo en las aportaciones de Selman<sup>48</sup>, ha desarrollado el concepto de «perspectiva social», o «punto de vista que el individuo toma al definir los hechos sociales y los valores sociomorales, o deberes.» De modo paralelo a los estadios de juicio moral, la perspectiva social evoluciona a partir de una «perspectiva individual concreta» en la que el sujeto se percibe como el centro de toda relación social, bien porque no logra definir la posición de los demás o porque lográndolo la usa en su propio y exclusivo beneficio. Posteriormente, la perspectiva de «miembro de la sociedad» permite a cada sujeto definir su posición en relación a los demás, entendidos primero en tanto que sujetos a los que se vincula o luego reconociendo la sociedad como entidad con posición y exigencias propias. Finalmente, la perspectiva «anterior a la sociedad» permite al sujeto desarrollar puntos de vista ideales que van más allá de las exigencias sociales concretas: es el punto de vista representado por realidades como los pactos, los valores o el «punto de vista moral»<sup>49</sup>. La asunción de roles supone, por lo tanto, la adquisición de habilidades bastante diferentes que como veremos tienden a desarrollar los variados ejercicios de dramatización.

### *¿Cómo llevar a cabo ejercicios de role-playing?*

En los ejercicios de role-playing dos o más personas representan un breve episodio en el que se simula un problema de relaciones hu-

manas de índole moral. Se trata de representar situaciones que plantean un conflicto moral abierto a posibles interpretaciones y soluciones distintas. La presencia de varios personajes permite introducir puntos de vista distintos y posiciones diferentes ante el mismo suceso. La representación genera inmediatamente un conjunto de datos normalmente muy relevantes para lograr una correcta y amplia percepción de la situación problemática. Posteriormente los intérpretes y el conjunto del grupo analizan sus nuevas experiencias y discuten sobre el contenido de la situación representada. En definitiva, el role playing ayuda a que los alumnos y alumnas exploren sus sentimientos, comprendan sus actitudes, valores y percepciones, desarrollen sus capacidades de resolución de problemas y examinen los temas desde múltiples y variadas perspectivas. La mejora de la capacidad de resolución de conflictos, así como la asunción de las consecuencias que se derivan de la toma de decisiones son también aspectos trabajados en el role-playing.

---

#### *Pasos en la aplicación de ejercicios de role-playing*

1. Creación de un clima de grupo apropiado.
  2. Preparación de la dramatización y asimilación de los roles.
  3. Realización de la dramatización.
  4. Análisis de la dramatización y debate de sus aspectos más interesantes.
- 

El proceso clásico de aplicación del role-playing suele recorrer cuatro etapas: creación de un clima propicio, preparación de la dramatización, dramatización y debate<sup>50</sup>; aunque como veremos más adelante hay otras variedades de role-playing que no tienen porque seguir necesariamente todos estos pasos. La primera etapa de un role-playing se destina a crear un clima de confianza y de participación en el grupo. En esta fase el profesor debe detectar la atmósfera del grupo y propiciar su evolución hacia la máxima participación, calidez y confianza mutua. Cuando el grupo que realiza la dinámica de role-playing es un grupo estable, como ocurre en los grupos-clase, ésta fase tiende a reducirse considerablemente. Normalmente, el profesor ya conoce suficientemente el grupo-clase y el clima que debe crear en gran medida ya podrá darse por alcanzado. Por todo ello, en nuestro caso estaremos más preocupados en dedicar esta primera fase a motivar a los alumnos y alumnas; a preguntarles situaciones de conflicto a propósito del tema que se va a trabajar, a pedirles alternativas, a sugerirles que piensen otros ámbitos diferentes en

los que se puede manifestar el conflicto, o a preguntarles sobre su experiencia personal.

En la segunda fase, o fase de preparación de la dramatización, el educador debe explicar con claridad las normas y los pasos que se seguirán en la dinámica del *role playing*. Aunque las normas dependerán de la edad de los alumnos, nos parece importante transmitir las siguientes indicaciones al grupo: mientras dura la dramatización únicamente hablan los actores, nadie puede perturbar o interrumpir la dramatización, los observadores deben apuntar todo lo que se les ocurra para comentarlo posteriormente, y finalmente la dramatización concluye cuando el profesor lo indica. Es necesario que el profesor en la presentación de la actividad mantenga un tono de seriedad, ya que las dinámicas que incluyen representaciones invitan con frecuencia a los alumnos a bromear y no tomárselas en serio. Es también en esta fase de preparación de la dramatización cuando el profesor aporta todos los datos necesarios sobre la dramatización a realizar, indicando claramente cuál es el conflicto, qué personajes intervienen y qué escena debe representarse. Conviene que la historia que se interpreta sea clara y sencilla, y que los alumnos no deban hacer un gran esfuerzo por entender la situación a representar. Obviamente se trata de buscar la simplicidad en la representación y no necesariamente en el contenido que encierra, el cual probablemente será complejo y controvertido. Conviene que la presentación de la escena a dramatizar no tengan una introducción excesivamente larga. El profesor se limitará a presentar algunas breves observaciones sobre el origen de la historia, pero se centrará rápidamente en la escena concreta que se quiere representar. Otro elemento importante es el número de personajes que participan en la dramatización. Cuando los alumnos son mayores el número de personajes puede ser numeroso, pero en la mayoría de los casos tres personajes puede ser un número perfectamente adecuado. Cuando hay más de tres actores, es fácil que uno de ellos quede al margen de la conversación ya que puede encontrar dificultades para participar. Si únicamente tenemos dos actores hay el peligro de que se bloqueen por falta de tiempo para pensar la respuesta que quieren dar a su compañero. En la presentación de la historia el profesor debe facilitar información de los distintos personajes (cómo se llaman, quiénes son, cómo son, cuál es su carácter, qué opinan, etc), información que les ayude a identificarse con ellos y que les permita representar correctamente su papel. Cuando trabajamos con alumnos mayores, la información que se les da puede ser mucho más abierta y menos precisa. De este modo, serán ellos mismos quienes produzcan las opiniones y los argumentos defendidos por cada personaje. Después de explicar la escena que representarán y los personajes que intervienen en ella, el profesor dirige algunas preguntas al

grupo para asegurar que han entendido la historia (quiénes son los personajes, qué les ocurre, qué deben decidir, sobre qué tema discuten, etc.). Si el grupo demuestra haber entendido el problema planteado, el profesor pide voluntarios para encarnar los distintos personajes, animando a los alumnos a participar pero sin llegar nunca a forzarlos. Es importante tener en cuenta que debe evitarse la elección de alumnos que en la vida real tienen un rol demasiado similar al del personaje. Por otra parte, conviene asumir roles diferentes al propio de forma que los alumnos se vean forzados a buscar argumentos distintos a los propios y a ponerse en el lugar del otra persona. Es en este momento cuando los «actores» suelen salir del aula y dedicar unos breves minutos a interiorizar su papel y preparar mínimamente la actuación. El trabajo de interiorización del rol puede facilitarse entregando a cada alumno un pequeño escrito donde figuran los rasgos más característicos de cada personaje. A fin de que los alumnos entiendan en qué debe consistir la preparación de la escena se les dice: «piensa cómo defenderás lo que opina el personaje que tú debes encarnar para lograr convencer a los demás personajes», o «has de buscar argumentos para convencer a los demás de que tú personaje tiene razón». Mientras los «actores» preparan su representación, el profesor informa al resto de la clase sobre cual es su función, motivándoles a participar activamente en la representación como observadores y subrayando la importancia de sus aportaciones al análisis de la representación y a la calidad del debate posterior. El papel de los observadores consiste, básicamente, en evaluar el realismo de la representación, comentar la actuación de los distintos personajes, los sentimientos que se han manifestado, los intereses expresados, así como las actitudes que se han percibido. En algunos casos puede encargarse la observación de algún aspecto concreto como el examen de un personaje, el análisis del diálogo que mantienen, o las actitudes y emociones que manifiesta alguno de los actores. Con ello se facilita que se hagan observaciones más precisas, así como que surjan observaciones referentes a distintos aspectos que el profesor considere interesantes para el debate.

Si bien normalmente la dramatización la realizan únicamente unos cuantos alumnos del grupo, también se puede dividir la clase en grupos reducidos, invitando a todos los grupos a preparar una representación. En este caso son los alumnos quienes se distribuyen los personajes, preparando entre todos el diálogo que representarán. En algunas ocasiones, no se les deja distribuirse los personajes hasta que no han preparado la interpretación de cada uno de ellos, en otras ocasiones los personajes se distribuyen al azar, también con posterioridad a la preparación de la escena. La preparación previa en grupo es importante dada la dificultad que siempre representa la improvisa-



ción. Esta limitación contribuye a que las representaciones «improvisadas» tiendan a ser, por lo general, bastante pobres. Sin embargo, la calidad de éstas mejora considerablemente cuando las representaciones han sido preparadas en grupo, y todos los alumnos han buscado argumentos para defender las posturas de cada uno de los personajes. Los alumnos se sienten más seguros en las representaciones preparadas ya que van «cargados de razones» para defender su papel. El ejercicio además de estas ventajas permite también a cada alumno ponerse en el lugar de personajes distintos y hacer el esfuerzo de intentar entender las distintas posturas que surgen ante el tema que se trabaja.

En la fase siguiente se lleva a cabo la dramatización propiamente dicha. En ella cada alumno intenta asumir el rol del personaje que interpreta acercándose lo más posible a la realidad y esforzándose por encontrar argumentos y conductas convincentes que avalen su postura. El ejercicio de «ponerse en el lugar de otro», asumiendo un punto de vista ajeno requiere un gran esfuerzo por parte de los alumnos, lo cual a veces provoca que se limiten a repetir los argumentos expuestos al iniciar la representación. Cuando el profesor considera que han salido suficientes elementos para el debate o detecta que la conversación no avanza, pone fin a la interpretación, sin esperar que finalice por sí misma o que se llegue a un final concreto. Aunque la interpretación se basa principalmente en el diálogo y la palabra, evitando las dificultades y complicaciones que tendría un estilo más teatral, una mínima ambientación (colocación de las sillas, presencia de algún objeto significativo, etc) puede ayudar a los intérpretes. Mientras tiene lugar la interpretación el grupo de observadores permanece en silencio, tomando notas de aquellos aspectos que anteriormente se le han indicado. Dado que la disposición de los observadores facilita o entorpece la contemplación de la escena, es conveniente que estén situados de tal manera que puedan ver y escuchar sin dificultad a los distintos personajes. La colocación en semicírculo con los actores frente al grupo suele ayudar a este fin.

La cuarta y última fase en la aplicación del role-playing es la destinada a analizar y valorar los distintos elementos surgidos en la dramatización: cuál era el problema, qué sentimientos han entrado en juego, qué actitudes, qué soluciones se han propuesto, cuáles parecían más adecuadas, qué nos ha parecido. Para ello se realiza una puesta en común en la que cada uno de los alumnos tenga la oportunidad de expresar ante el grupo aquello que ha percibido en la dramatización. Para facilitar y agilizar el debate, puede ser conveniente seguir un orden en las intervenciones. Por ejemplo, puede iniciarse la discusión con una exposición breve por parte de los actores de su experiencia: cómo se han sentido durante la interpretación, que valoración hacen del proceso en general, y cómo creen que han resuelto el



conflicto. Seguidamente es el grupo de observadores el que comunica su visión del problema en función de los aspectos que el profesor ha señalado como relevantes para la discusión. Una vez los dos grupos han expuesto sus puntos de vista se abre el diálogo en el que pueden intervenir indistintamente unos y otros.

El papel del profesor como moderador es muy importante para lograr un debate de buena calidad. El interés real del grupo por el problema, así como el grado de implicación tanto intelectual como afectivo son también factores decisivos en la discusión. La búsqueda de nuevas soluciones y alternativas al conflicto, la transferencia a situaciones reales y cercanas a los alumnos, el valorar las consecuencias de las distintas decisiones y el intento por llegar a establecer conclusiones como grupo, son alguno de los elementos que debe tener presente el profesor en esta fase. En algunas ocasiones, el debate puede finalizar con una nueva interpretación en la que se escenifica la solución que ha sido acordada por el grupo o en la que se exploran nuevas posibilidades de solución al conflicto planteado.

### *Algunas modalidades de role-playing*

Si bien las anteriores son las fases que se siguen en el desarrollo de las formas clásicas de role-playing, son muchas las variedades de ejercicios y las aplicaciones que pueden derivarse. De hecho, cualquier actividad que invite al niño a asumir un punto de vista ajeno y a ponerse en el lugar de otro se puede considerar un ejercicio de role-playing. A continuación explicamos tres de las variantes más características<sup>51</sup>.

La primera de ellas es el «*role-playing en la pizarra*». En este ejercicio el role-playing lo realizan todos los alumnos conjuntamente y se omite la fase de dramatización. El maestro inicia el role-playing dibujando en la pizarra la cara de una persona triste y preocupada. A partir del dibujo el maestro introduce datos del personaje dibujado y de la situación que está viviendo; es decir, presenta el personaje y «la escena» sobre la que debe centrarse el role-playing. Seguidamente invita al grupo a «ponerse en el lugar del personaje», dirigiéndole preguntas tales como: ¿qué debe pensar?, ¿cómo debe sentirse?, ¿os habéis encontrado en alguna situación parecida?, ¿qué sentíais?, o ¿qué hicisteis? En las respuestas dadas por los distintos alumnos pueden haber contradicciones y puntos de vista diferentes que es interesante comentar y analizar. Seguidamente el profesor dibuja la misma cara, pero esta vez alegre y sonriente, sugiriendo al grupo nuevos interrogantes: ¿qué debe haberle ocurrido?, ¿por qué está contenta?, en una situación parecida ¿qué es lo que a vosotros os ayudaría a estar contentos? Este tipo de role-playing se suele utilizar para iniciar un tema o debate, y tiene

la ventaja de que el maestro puede elevar el nivel de diálogo y la cantidad y calidad de argumentos, ya que constantemente dirige nuevas preguntas que reorientan la conversación. El mismo ejercicio se puede hacer introduciendo un mayor número de personajes.

La segunda variante es «*la conferencia de prensa*». En este ejercicio el profesor invita a sus alumnos a pensar algún personaje que les gustaría entrevistar (puede dar orientaciones más concretas, tales como que sea un personaje de la escuela, un político, un artista, un personaje literario, u otro cualquiera). La clase hace un listado de personajes que interesan a los alumnos y posteriormente se realiza una votación. El profesor, en caso de que sea necesario, explica algunos rasgos del carácter del personaje, o aporta datos significativos de la biografía de éste. A continuación, el grupo piensa preguntas que le gustaría hacer al personaje elegido, mientras el profesor las va apuntando en la pizarra. Cuando hay preguntas suficientes y variadas, se piden tres voluntarios para representar el personaje y contestar las preguntas. Si no hay voluntarios se puede hacer entre todos una lista de posibles respuestas.

La tercera variante es la «*resolución de conflictos*». En ella el profesor pide a la clase que cada alumno explique brevemente por escrito una situación conflictiva que haya vivido recientemente con otra persona (puede hacer indicaciones más precisas como, por ejemplo, que las situaciones se refieran al ámbito escolar, al ámbito familiar, al ámbito de los amigos, y otras). A continuación, recoge todas las aportaciones y elige una al azar o mediante una votación. Se divide la clase en cuatro grupos. Dos de ellos deberán buscar argumentos para defender la postura de una de las personas implicadas en el conflicto, y los dos grupos restantes representarán al segundo protagonista. Una vez acabado el trabajo en grupo se pasa a la discusión general, que debe ir encaminada a la búsqueda de una solución compartida y aceptada por los dos personajes. Con alumnos mayores la clase puede dividirse en dos grupos y pasar directamente al debate.

---

### *Ejemplo de role-playing*

#### **¿Qué hacemos con los pobres?**

En nuestras ciudades vemos con frecuencia muchos pobres que piden limosna a la gente que pasa por la calle. Todo el mundo se queja de que los pobres molestan y estropean la ciudad.

Durante este mes han sido tantas las quejas de los ciudadanos que el Ayuntamiento ha decidido enviar a la mayoría de pobres de la ciudad a vivir al barrio de «Los Jardines». Cuando los vecinos del barrio

«Los Jardines» se han enterado de la noticia, se han enfadado muchísimo y han dicho que no quieren «pobres» en su barrio. Para tratar el tema, el Ayuntamiento convoca una reunión para esta tarde. A la reunión asisten:

- el presidente de la Asociación de vecinos del barrio «Los Jardines».
- un chico que está sin trabajo y siempre pide limosna en la puerta del mercado.
- una señora mayor, también pobre
- el representante del Ayuntamiento

Repartíos los papeles y haced la representación de la reunión. Pensad que debeis buscar argumentos para convencer a los demás de vuestra opinión.

Presidente de Vecinos: ni tú ni tus vecinos queréis que los pobres vayan a vuestro barrio.

Chico joven: quieres demostrar a todos que tienes derecho a un lugar donde vivir.

Señora mayor: hace muchos años que vas por la calle pidiendo limosna y te da igual lo que se decida en la reunión. Lo que te molesta mucho es que los vecinos del barrio «Los Jardines» no quieren que viváis en su barrio.

Representante del Ayuntamiento: has de convencer al Presidente de Vecinos de que los pobres tienen que ir a vivir al barrio de «Los Jardines», y has de exigir a los pobres que respeten a los vecinos. Además tú sabes que el Ayuntamiento es quien manda y, por lo tanto, tú puedes decidir.

*Indicaciones para el maestro/a:* el maestro/a introducirá el tema mediante preguntas tales como (¿habéis visto alguna vez un pobre? ¿qué es lo que hacen? ¿por qué lo hacen? ¿qué pensáis de ellos? ¿Os gustaría que fueran vecinos vuestro? ¿por qué?, etc.). Se trata básicamente de desarrollar la breve presentación que aparece en la ficha y que culmina con la exposición del caso que se debe representar. El maestro señala cuál es la situación, y los personajes que en ella intervienen, pidiendo voluntarios que quieran representar los papeles. A fin de facilitar la representación, se puede comentar en grupo las razones que cada personajes tiene para pensar y actuar de aquella manera (p.e. ¿por qué creéis que el presidente de la asociación de vecinos opina de esta manera? ¿y si en la reunión cambiase de opinión, que dirían sus vecinos, etc).

(Autora: Xus Martín García. Ejercicio para alumnos de Ciclo Medio de Educación Primaria)

## Dramatización sobre un caso de insumisión

La intención de esta dramatización es ayudar a los alumnos a adoptar el punto de vista y los roles de otras personas, aunque no compartan su opinión ni tengan que modificarla si no lo creen oportuno. Suponemos que tal ejercicio además de desarrollar las capacidades empáticas, les ayudará a tomar conciencia de la importancia que para la resolución de problemas morales tiene la facultad de ponerse en el lugar de los otros. La situación que proponemos que se dramatice, aunque no es obviamente la única posible y quedará en manos de cada profesor el cambiarla, se refiere a un imaginario debate televisivo sobre la insumisión. Tal debate está conducido por un presentador que moderará los intercambios de los siguientes participantes: un insumiso, un joven que no tiene inconveniente en hacer el servicio militar, los padres de ambos, un militar, un representante de un colectivo pacifista, y un representante de un partido que no ve con buenos ojos la insumisión. Si parece conveniente puede reducirse el número de personajes. Cada uno de ellos será representado por dos alumnos, que prepararán su papel durante unos minutos antes de iniciar el debate. Una vez concluido el debate, tanto los alumnos participantes como aquellos que tan sólo han observado, iniciarán una discusión sobre la corrección y verosimilitud del debate y sobre las dificultades que surgen cuando hemos de ponernos en el punto de vista de otras personas.

(Ejercicio para alumnos de Educación Secundaria)

---

### 1.7. Comprensión crítica

Aunque no puede decirse que las distintas metodologías que estamos exponiendo tienen como objetivo desarrollar en exclusiva una disposición moral, en cierto modo cada estrategia metodológica está concebida para trabajar de modo prioritario un aspecto concreto de la personalidad moral. Cada una de ellas está mejor diseñada para abordar educativamente alguna disposición moral en particular, aunque de alguna manera contribuya a formar todos los aspectos de la moralidad. De acuerdo con esta advertencia, hemos podido ver por ejemplo como la discusión de dilemas morales tiene probablemente ciertos efectos en todas las áreas de la personalidad moral, pero contribuye específicamente a desarrollar el juicio moral. Es lo único que está debida y ampliamente documentado<sup>52</sup>. La discusión de dilemas no resulta pues tan eficaz cuando se trata de formar otras disposicio-

nes morales. Así hemos visto como el conocimiento de sí mismo o la aproximación a ciertos valores morales requieren en mayor medida estrategias de clarificación de valores o de construcción conceptual. Lo mismo sucede con las disposiciones para dirigirse autónomamente o, como ahora mismo veremos, con las disposiciones para comprender las realidades contextuales y los problemas morales concretos.

Para fomentar esta capacidad de comprensión será necesario plantear nuevos criterios didácticos y desarrollar estrategias metodológicas específicas para tales cometidos: estrategias de comprensión crítica. Lo que se debe exigir a estas metodologías no lo encontramos en las demás propuestas. No lo encontramos, por ejemplo, en la discusión de dilemas morales. Los dilemas trabajan el juicio moral en tanto que disposición abstracta y formal para dilucidar lo que es justo y correcto. Pero con ello se olvidan aspectos como el carácter situacional y contextual del juicio; quedan en segundo plano consideraciones referentes a los sentimientos y las emociones morales; la acción y la conducta moral quedan en una posición secundaria; y finalmente tampoco adquieren ningún papel especial los elementos institucionales y socioculturales en los que siempre se presentan envueltos los problemas morales. Probablemente la respuesta a esas críticas la hayamos dado con anterioridad: estos, y quizás otros aspectos olvidados<sup>53</sup>, no estaban entre las pretensiones de la discusión de dilemas morales. Ciertamente así parece, pero esto no elimina la necesidad de tratar de modo específico las problemáticas que acabamos de apuntar. Reconocer el carácter contextual de los conflictos, el papel de las emociones, la autonomía relativa de la acción y la influencia de los ámbitos institucionales en la reflexión moral es precisamente el objetivo de la comprensión crítica.

### *Hacia una pedagogía de la comprensión*

La comprensión en el ámbito de la educación moral, así como en los demás ámbitos de la pedagogía y también por supuesto en otras disciplinas, tiene como principal finalidad captar desde la complejidad humana la complejidad de las situaciones concretas. En este sentido, decíamos en otra parte de esta obra que la comprensión quiere resaltar la dependencia de la reflexión, y en nuestro caso de la reflexión moral, respecto de las situaciones contextuales. Dependencia que obliga a concretar los criterios morales universales y los conceptos abstractos de valor. La comprensión debe buscar el modo de referir y de aplicar los criterios y valores a la complejidad de las situaciones histórico-sociales concretas. Se trata, en definitiva, de buscar un conocimiento de lo singular y una orientación moral en las situaciones particulares.

Las leyes sociológicas buscan un saber de lo general a costa de perder la percepción que tienen los actores sobre su realidad, y a costa de perder también la particularidad de los casos concretos y las peculiaridades que definen cada situación. A su vez, el juicio moral establece también criterios abstractos y formales, pero con ello pierde las vivencias morales de cada sujeto y la complejidad sociocultural de los conflictos que aborda. Por su parte, la comprensión de lo social y la comprensión en tanto que instrumento de la conciencia moral buscan el conocimiento de lo concreto y la orientación moral en situaciones singulares.

Sin embargo, la comprensión no es sólo el conocimiento de lo concreto y contextual, sino también su conocimiento desde la complejidad humana y sociocultural. Complejidad que obviamente introduce el mismo sujeto que se implica o se halla inmerso en un proceso de comprensión. Tal sujeto no es nunca un enjuiciador aséptico que desde una posición externa al conflicto es capaz de juzgarlo de acuerdo a la razón y sin ninguna intromisión o perturbación ajena a ella. La comprensión cuenta y exige un sujeto real; un sujeto que sin duda se esfuerza por argumentar racionalmente de modo justo y correcto, pero que también lo hace desde una historia personal, desde una cultura y unos valores de grupo, desde unos sentimientos y emociones que a veces le ayudan y otras veces le oscurecen el juicio, un sujeto al fin inmerso y comprometido en un curso conductual que le compromete. En definitiva, el sujeto de la comprensión es un sujeto real, un sujeto complejo que se enfrenta a las situaciones concretas desde el trasfondo de todo lo que es y le influye.

Pero la comprensión no es únicamente un ejercicio que lleva a cabo un sujeto aislado. La comprensión es ante todo una exigencia que imponen los múltiples puntos de vista distintos que convergen y enjuician los conflictos de valor. La comprensión supone una multiplicidad de perspectivas distintas sobre lo mismo. Y, por lo tanto, supone también comprometerse en un proceso de diálogo entre diversos participantes. Finalmente, la comprensión parte de la complejidad sociocultural en que están insertos todos los implicados en tal proceso. Nos enfrentamos a los conflictos de valor en un marco cultural y social que no deja intacta nuestra aproximación a ellos. Los percibimos y los resolvemos en diálogo con los demás, pero también en diálogo con los marcos culturales y sociales en que estamos inmersos. De ahí que la comprensión sea siempre el resultado del diálogo a que obliga la diversa y quizás multicultural percepción de la realidad. En definitiva, y retomando también las anteriores cuestiones, la comprensión supone un mejor entendimiento de la complejidad de las situaciones concretas alcanzado desde la perspectiva de una subjetividad que tiene un punto de vista y una posición de valor. Sin embargo,

para que una subjetividad logre ese mejor entendimiento de la realidad debe mediar alguna forma de diálogo con los puntos de vista y posiciones de valor de todos los demás implicados.

Lo que acabamos de afirmar sobre la comprensión —captar la complejidad de las situaciones concretas desde la complejidad humana—, la convierte en un movimiento constitutivo de la vida y de la formación humana. Es algo inexcusable; algo que siempre ocurre en la construcción personal y social. Por lo tanto, como se indicó anteriormente, es una de las herramientas de la conciencia moral que merece una especial atención educativa. Antes de proponer algunas estrategias metodológicas para desarrollar las capacidades de comprensión vamos a repasar de modo esquemático los principales momentos del proceso humano de comprender<sup>54</sup>.

- La comprensión se ejerce sobre el modo de ser y actuar humano, sobre lo institucional y lo social, y también sobre nosotros mismos. Se dirige hacia actos, situaciones y formas de vida humanas sujetas a controversia: comprender supone pues partir de dudas y problemas. Es decir, la comprensión comienza cuando fragmentos del mundo de la vida se hacen problemáticos. Cuando certezas del propio mundo conceptual se vienen abajo y los medios normales de entendimiento fracasan: cuando algo nos interpela, cuando algo nos interroga, cuando se han roto nuestros sistemas de significación. Comprender supone ante todo preguntarse algo y abrir con ello un espacio de nuevas significaciones y sentidos.
- La comprensión de un aspecto controvertido de la realidad (o de un texto) parte de un momento que podríamos denominar de precomprensión. La precomprensión supone un movimiento simultáneo de información sobre la realidad (o de entendimiento lingüístico) y de interpretación o acercamiento personal a partir de los juicios previos que cada cual sostiene. Es decir, comprender un aspecto de la realidad o un texto es hacer una anticipación de sentido, pero eso se realiza siempre desde un marco particular y previo de referencia: creencias, valores, actitudes y conocimientos. No se debe ni se puede evitar el sesgo que introduce el prejuicio: siempre se interpreta desde un punto de vista determinado. La realidad sólo nos habla cuando la interpretamos desde nuestros propios prejuicios; cuando tenemos una perspectiva desde la que mirar. Aunque no por ello quedamos dispensados de la obligación de ejercer también la crítica a los propios puntos de vista previos.



- La comprensión sigue con un momento central de entendimiento. Se trata del momento de la comprensión en el que se procede a confrontar las razones de todas las voces participantes en la controversia. El sujeto implicado en un proceso de comprensión debe penetrar en las razones y los valores que hacen aparecer los hechos y las situaciones (o quizás los textos) como racionales. La comprensión no depende enteramente ni de la situación controvertida (ni del texto analizado), ni enteramente de los prejuicios y criterios de los interpretes, sino que es el resultado de una relación dialógica entre la situación, todos los implicados en ella, y todos los que la analizan. La comprensión supone un diálogo entre esas partes. Se trata de hacerlas hablar entre sí; de que cada intérprete «hable» con la situación controvertida, con todos los directamente implicados en ella, y con todos los implicados en el proceso de interpretación. De este modo será posible entender las razones que se pueden aducir desde las distintas posiciones y ampliar la comprensión de la realidad.
- La comprensión entendida como diálogo racional requiere un momento de crítica y de autocritica. La comprensión supone criticar las razones y posturas parciales, así como autocriticarse en caso de haber utilizado razones unilaterales y no generalizables. La multiplicidad de razones hace necesario tomar postura para entender y para criticar. No resulta posible enfrentarse a las distintas razones sin enjuiciarlas. Sin duda podemos aprender algo de la realidad o de los textos, pero también los actores o el autor del texto pueden aprender algo de nosotros: podemos pues criticarlos. Entender supone definir bajo qué condiciones se podrían aceptar sus pretensiones de validez. Pero, por otra parte, en la medida que los prejuicios son inevitables y aun necesarios deben ponerse en entredicho con especial ahinco. Así, el intérprete se abre al texto y crea nuevas interpretaciones, pero también pone en tela de juicio sus interpretaciones previas al abrirse a otros puntos de vista: contrasta la propia posición con las demás. De esta forma es posible tomar conciencia de los prejuicios problemáticos (deformantes) y es posible criticarlos a la luz de los significados emergentes. Es posible en definitiva ejercer la autocritica.
- Finalmente, en todo proceso de comprensión se da una conexión entre lo teórico y lo práctico-moral. La comprensión crítica puede incluir un momento de compromiso activo en la

transformación de la realidad controvertida que se ha considerado. La comprensión está condicionada por la reflexión sobre cómo actuar adecuadamente en una situación humana particular y concreta. La comprensión esclarece los valores, los concreta y los aplica a situaciones determinadas. Por lo tanto, puede decirse que la comprensión proporciona conocimiento moral: guía el juicio y la acción en situaciones contextuales.

Aunque en las propuestas curriculares que siguen intentaremos tener en cuenta todos los pasos anteriores, si quisiéramos resumir lo esencial de la comprensión crítica podríamos decir que supone planificar y desarrollar un diálogo entre todos los implicados en una situación problemática. Entendemos que los implicados son: los alumnos y las «voces y/o textos» que explicitan las distintas posturas presentes y actuantes en la realidad conflictiva planteada. Por lo tanto, se trata de hacer que los textos o las voces presentes en la situación hablen entre sí, que nosotros los intérpretes hablemos con los textos y voces, y que finalmente hablemos también entre nosotros a propósito de la situación y a propósito de las voces y textos. Se trata de entablar un diálogo entre todos los implicados directa o indirectamente en la situación considerada.

El proceso de comprensión que se acaba de esquematizar tiene una validez general, pero se presentará en formas diversas de acuerdo al tipo de lenguaje a partir del cual se dialogue. Siguiendo a Bruner podemos distinguir entre dos modalidades de lenguaje, de pensamiento o de cognición que ofrecen cada una de ellas modos distintos de ordenar la experiencia y construir la realidad<sup>55</sup>. Son dos modos complementarios aunque irreductibles de aproximarse a lo real: la argumentación y el relato. Se trata de formas de conocimiento diferentes: mientras los relatos convencen por su semejanza y proximidad con la vida, los argumentos lo hacen por su verdad. Las narraciones o relatos suelen contar o referir algún tipo de hecho real o imaginario en el que intervienen protagonistas humanos que tienen intenciones y que llevan a cabo acciones en un contexto espacio temporal determinado. En cualquier caso los relatos se basan en preocupaciones humanas tal como son vividas y sentidas cotidianamente por sus protagonistas. La argumentación, en cambio, es un razonamiento que se emplea para probar la veracidad de una determinada explicación de algún fenómeno de la realidad. Habitualmente de una explicación causal de los hechos que se consideran. Los argumentos pueden ser de órdenes distintos, desde lógico-matemáticos a socio-morales, pero en todos los casos se busca una conceptualización abstracta y lo más precisa posible que permita referirse teóricamente a aquello que se quiere conocer o normativizar. Estamos pues como dijimos ante dos

formas de enfrentarse a la realidad: una narrativa y otra argumentativa.

Estos dos lenguajes nos permiten hablar de dos modalidades de comprensión. Dos modalidades que parten de idéntico proceso, pero que se manifiestan a través de lenguajes y formas de pensamiento distintas: la comprensión descriptivo-argumentativa y la comprensión narrativa. La distinción que usaremos desde este momento nos permite ordenar diversas propuestas didácticas. No es equiparable el estudio de la realidad sociológica de un barrio de una gran ciudad o el estudio de la conveniencia de legalizar la eutanasia, con la presentación de valores que se lleva a cabo en los cuentos infantiles o en el ensayo de formas de vida distintas que a menudo propone la literatura o el cine. Aunque en todos estos casos, sea cual sea el lenguaje en que se presente, se sigue un mismo proceso general de comprensión de lo real, no estamos ante procesos idénticos. Cabe advertir, sin embargo, que a menudo la distinción no resulta del todo clara, y son habituales los saltos e interrelaciones entre una forma y otra de lenguaje y diálogo comprensivo. Pese a esa falta de nitidez, en lo sucesivo nos referiremos separadamente a la comprensión argumentativa y a la comprensión narrativa.

#### *Comprensión crítica: aproximación descriptivo-argumentativa*

El lenguaje argumentativo permite un tipo de comprensión basada en la descripción y el análisis de realidades personales y sociales controvertidas. Estamos ante una aproximación que posibilita un mejor entendimiento de las situaciones conflictivas y un incremento de las posibilidades de solucionar tales problemas. En la medida que la comprensión argumentativa parte de una situación que presenta más o menos explícitamente algún tipo de conflicto, se están abriendo importantes posibilidades para la formación moral. Es así porque la comprensión argumentativa facilita la sensibilización en relación a situaciones problemáticas, incrementa la información sobre la realidad hasta el punto de revelar situaciones insostenibles, permite apuntar las causas que originan situaciones injustas, y finalmente apunta soluciones acordes con el análisis que se haya llevado a cabo. La utilidad moral de este tipo de conocimiento social nos parece difícilmente rebatible, y sobre todo imprescindible en la formación moral de los alumnos y alumnas.

La comprensión argumentativa trabaja sobre aspectos controvertidos de la realidad a partir de datos, conceptos, razonamientos y teorías. Cada uno de estos elementos se presenta en una doble vertiente no siempre fácil de distinguir y separar. En unos casos como resultado de un esfuerzo riguroso de objetividad disciplinar, y en otros co-

mo resultado de la experiencia personal de cada sujeto. Podemos pues contar con información muy elaborada que se produce en investigaciones sociológicas o etnográficas, y podemos contar también con información cotidiana que obtienen informal y espontáneamente los individuos. Ambos tipos de información pueden resultar útiles o completamente irrelevantes.

Podemos contar también con conceptos cuidadosamente acuñados, razonamientos lógicamente contruidos y teorías largamente elaboradas y comprobadas. Aunque a veces todo ello sirva poco para entender mejor la realidad, y en cambio otras veces ofrezca aproximaciones ciertamente muy esclarecedoras. Podemos contar asimismo con conceptos espontáneos, razonamientos difícilmente sostenibles desde una perspectiva lógica, y teorías incluso imposibles de comprobar empíricamente que sin duda pueden resultar prejuiciosas y confesionarias, pero que también pueden aportar dosis enormes de sentido común. Con estos comentarios queremos significar dos cosas. Primera, la comprensión argumentativa se apoya en un lenguaje informativo, conceptual y explicativo. Y segundo, que este lenguaje se enuncia de una doble manera: usado por todos los individuos en la medida que son sujetos sociales, y producido por algunos sujetos cuando de modo consciente se proponen conocer con mayor cuidado un aspecto de la realidad total. La comprensión argumentativa en tanto que procedimiento de educación moral debe propiciar en los alumnos y alumnas esta doble tarea: desarrollar una comprensión de la realidad en tanto que participantes (actores-conocedores), y desarrollar una comprensión de la realidad en tanto que «científicos» (conocedores-activos). Tarea que por otra parte es siempre simultánea y a menudo difícil de deslindar: la comprensión espontánea se nutre de ejercicios de comprensión sistemática, y a su vez la comprensión sistemática nunca puede prescindir de la comprensión espontánea de la realidad.

Este doble y único proceso de comprensión argumentativa en el que deberían estar implicados todos los alumnos requiere un conjunto de criterios prácticos y casi didácticos que vamos a exponer a continuación de forma esquemática porque en buena parte ya se han comentado.

- La comprensión supone una posición participativa de los alumnos. Bien porque reflexionan sobre su papel como agentes sociales en relación a cualquier cuestión controvertida, o bien porque en tanto que observadores de algún hecho o suceso no lo indagan asépticamente y desde el exterior, sino que se colocan en el lugar de los observados sin por ello perder la ecuanimidad.

- La comprensión supone un diálogo real o virtual entre todos los implicados a fin de contrastar la validez de las razones aducidas sobre el tema que se discute. El diálogo contará y se llevará a cabo desde la perspectiva espontánea de cada interlocutor, o bien tales perspectivas estarán enriquecidas con aportaciones más elaboradas, sistemáticas y científicas. En cualquier caso, estaremos ante un ejercicio de diálogo en el que se deberán contrastar las razones que aporta cada interlocutor.
- La comprensión supone también un diálogo y un entendimiento críticos. El intercambio de razones estará sujeto a su refutación crítica y al descubrimiento autocrítico de debilidades en la propia argumentación. La crítica supone e impulsa asimismo un desplazamiento de la atención desde las supuestas leyes invariantes que rigen la realidad a los principios de autoorganización creativa y transformadora de esa misma realidad.
- La comprensión supone asimismo una epistemología que se distingue por ciertas oposiciones claves: I) Ante el principio de universalidad que únicamente admite ciencia de lo general, propicia el conocimiento de lo singular, concreto y local. II) Ante la exclusión del tiempo histórico y la irreversibilidad, la comprensión entiende que una de las claves para conocer la realidad es su origen y el proceso histórico de formación que ha experimentado. Estamos ante un pensamiento genético-estructural o evolutivo. III) Ante la reducción de lo complejo a sus partes simples o elementales, la comprensión reconoce la imposibilidad de conocer la realidad aislando las unidades elementales simples que la componen. Los conocimientos que nos proporcionan las ciencias empírico-analíticas deben reorganizarse sistemáticamente para captar la complejidad de lo real. IV) Ante la sola aceptación de la causalidad lineal clásica, la comprensión es sensible a diversas formas de causalidad compleja: causalidad mutua, sinergias, causalidad ascendente y descendente, causalidad emergente, así como la intencionalidad como causa. V) Ante un predominio del orden que impone la concepción determinista del funcionamiento de la realidad, la comprensión está abierta a la consideración de lo azaroso y creativo. VI) Ante la voluntad de distinguir y separar —objeto y entorno, sujeto y objeto—, la comprensión quiere distinguir pero no aislar ni independizar. Y VII) Ante la negación del sujeto y sus valores, la comprensión está dispuesta a integrar en el proceso de conocimiento las críticas, los deseos y, en definitiva, los valores del investigador y de los implicados<sup>56</sup>.

A partir de esta aproximación quasi didáctica a la comprensión argumentativa nos parece posible sugerir a modo de ejemplo algunas posibilidades metodológicas concretas. Entendemos que a grandes rasgos cumplen con lo que se acaba de proponer, aunque no son en modo alguno los únicos recursos didácticos a que podemos recurrir.

### *Confrontación y análisis de valores*

Este procedimiento de «comprensión crítica» pretende analizar colectivamente los valores que están en juego en la toma de decisiones a propósito de temas sociales controvertidos<sup>57</sup>. Para facilitar esa toma de decisiones sobre temas macro o micro éticos, o para formar las capacidades de análisis y evaluación de los valores confrontados, el educador organizará controversias entre los estudiantes sobre dichos temas conflictivos en las que se deberán reunir y sopesar los hechos envueltos en las disputas o juicios de valor. Es, en consecuencia, un procedimiento que destaca el papel de la razón, y que aborda el tema de los valores más explícita y sustancialmente que otras estrategias como, por ejemplo, la clarificación de valores o la discusión de dilemas morales.

A partir de un tema controvertido —por ejemplo: el uso de pesticidas, la intervención de una potencia en territorio de otro país, la interrupción voluntaria del embarazo, etc.—, se siguen seis procedimientos de análisis de valores y seis de resolución o reducción de los conflictos de valores que hayan aparecido. Ambos tipos de procedimientos se trabajan simultáneamente, suponiéndose que cuando los alumnos siguen un mismo proceso colectivo de discusión y análisis de los valores implícitos en los temas controvertidos las diferencias en los juicios de valor y en las posiciones personales se reducirán a lo estrictamente necesario. Las diferencias quedarían limitadas a lo que deberíamos calificar como diferencias positivas o inevitables, eliminándose sin embargo las diferencias que tienen en su origen un análisis deficiente de la realidad y de los valores. A continuación, describiremos los aspectos más destacables de esos procedimientos.

1. *Identificar y clarificar los valores implicados en los temas controvertidos, y reducir las diferencias en la interpretación y clarificación de tales valores.* Cuando los valores que atraviesan ciertos temas no están claros o son ambiguos se deberá proceder a clarificarlos precisando el punto de vista desde el que se emite el juicio y la situación sobre la que se nos pide una valoración, asimismo se intentará acercar los distintos puntos de vista que puedan tener los estudiantes a fin de ver si es posible un campo común de aproximación.

2. *Aportar hechos significativos para la consideración de los valores enfrentados y reducir las diferencias en cuanto a la significación de tales hechos.* Por una parte, se proponen y discuten hechos relevantes para la consideración de los valores en juego en el tema tratado y, por la otra, se intentará por encima de todo enseñar a distinguir entre hechos y juicios de valor sobre los hechos, así como a minimizar las diferencias en la relevancia dada a los hechos aportados y en la apreciación de la distinción entre juicios de valor y hechos.
3. *Valorar la verdad de los hechos significativos y reducir diferencias entre las distintas valoraciones de lo que es verdadero.* El siguiente paso consiste en considerar la verdad y objetividad de los hechos. Conviene distinguir, por ejemplo, entre un caso singular o único, una generalización fundada en muchos casos, o una suposición previsible pero no segura. Se intentará a su vez que los alumnos logren evaluar los mismos hechos del modo más similar posible.
4. *Clarificar la relevancia de los hechos y reducir las diferencias en cuanto a la consideración de qué hechos son los más relevantes.* Comprobar si los hechos aducidos son pertinentes y relevantes para la controversia de valor implícita en el caso que se discute. A menudo, la pertinencia de un hecho se juzga en función de principios morales anteriores del sujeto, hecho que dificulta el fácil consenso en este punto.
5. *Intentar tomar una decisión sobre qué valores permiten orientar más justamente los hechos controvertidos y reducir las diferencias entre las distintas decisiones.* A la luz de los anteriores análisis se debe proponer una solución para la controversia de valores presente en el tema considerado. Frecuentemente, se cae en generalizaciones vagas que dificultan el acercamiento entre las distintas propuestas. En estos casos se debe proponer una toma de decisiones lo más parcelada y especificada posible.
6. *Evaluar las consecuencias de la aplicación del valor aceptado como más idóneo para abordar el tema de controversia y reducir las diferencias en cuanto a la aceptabilidad o no de tal valor.* Se considerará que una decisión es aceptable si parece como la más justa y a la vez las consecuencias que supone son asumidas libremente por todos los implicados en el problema. Reducir las diferencias en este punto puede suponer ampliar el número de casos tratados.



La propuesta que sigue parte de la convicción de que la escritura es un medio eficaz para enfrentarse críticamente a la realidad; es decir, es un medio adecuado para convertir en problemático un tema, o para profundizar en aquéllos que ya plantean un conflicto<sup>58</sup>. Junto al diálogo, la escritura razonada es probablemente uno de los instrumentos más eficaces de toma de conciencia del medio en que nos desenvolvemos. Por lo tanto, no entendemos la escritura como una habilidad meramente técnica, sino como una forma de actuación que a la vez ordena la realidad y forma la conciencia del escritor. Entendida de este modo, la escritura es ante todo un proceso interdisciplinario de integración de informaciones diversas. Es también un medio para enseñar a los estudiantes a pensar de forma racional y crítica. Y, por último, debe convertirse en una mediación entre el escritor y la realidad sobre la que escribe, entre el escritor y el lector, y entre éste y la realidad sobre la que se ha escrito. De algún modo podemos afirmar que la escritura no es sino otra de las formas que puede tomar el diálogo comunicativo. En consecuencia, no es exagerado afirmar que escribiendo se aprende a pensar, y que aprendemos sobre un tema a medida que escribimos sobre él. Pero además, como ya se dijo anteriormente, cuando escribir no se reduce a copiar o parafrasear, se convierte en un buen medio para enseñar a los estudiantes a pensar críticamente acerca de temas históricos, sociales o personales importantes.

En la enseñanza de la escritura crítica podemos distinguir dos fases: 1) analizar y considerar las dificultades que tienen que vencer los escritores cuando redactan un texto sobre un tema problemático; 2) enfrentarse personalmente con los problemas que conlleva la escritura, solucionarlos en el mismo acto de escribir, y obtener de todo ello enseñanzas. Salta a la vista que la finalidad del primer momento no puede ser otra que la ilustración de quien está aprendiendo a escribir a fin de que tenga suficientes elementos a su alcance y modelos para afrontar con éxito su tarea. Desde una perspectiva práctica, estos dos momentos aunque ahora los presentamos separada y sucesivamente no significa que deban trabajarse en el aula del mismo modo. Por el contrario, a menudo se entrelazará el análisis de escritos ajenos con la producción de trabajos propios.

En cuanto a la primera fase, la consideración de textos ya redactados, se trató de analizar cómo ha explicado el autor el significado de los sucesos o hechos que narra. Para ello se intentará distinguir entre los puntos de vista y valores previos de los que parte el escritor (la valoración que intuitivamente está defendiendo el escritor a propósito de lo que narra), la información que ha recopilado sobre el tema, las hipótesis que pretende demostrar, y el modo como argumenta con la información para probar las hipótesis propuestas. Sobre todo

ello el lector deberá ejercer un juicio crítico. Esta tarea permite comprobar y conceptualizar el tipo de decisiones que debe tomar un escritor cuando ha de referirse a un tema controvertido; a saber: analizar sus juicios previos, contrastar la información que acumula, idear hipótesis factibles y coherentes con lo que piensa y con la información que cuenta, y finalmente disponer la información de modo que persuada limpiamente de la bondad de su hipótesis.

Cuando los alumnos se han familiarizado con este tipo de decisiones, se entra propiamente en la segunda fase, en ella se pretende que sean ellos los que resuelven estas dificultades de la escritura a propósito de los temas controvertidos que se desee trabajar. Para conseguirlo proponemos los siguientes pasos.

1. Decidir el tema sobre el cual se va a trabajar; la elección puede recaer en el profesor o en el conjunto de la clase, pero en cualquier caso debería ser un tema que motivara a los alumnos bien por la proximidad a su vida, o bien por su relevancia.
2. Ofrecer una variedad de fuentes de información, de modo que tengan facilidad para acceder a datos, puntos de vista, y otros materiales útiles. Tal información puede traerla el profesor al aula, o enviar a sus alumnos a los lugares en que se encuentra.
3. El siguiente paso es proponer a los alumnos que clarifiquen cuál es su primera impresión y posición respecto del tema sobre el que van a escribir. Se trata de indagar y hacer que tomen conciencia de sus prejuicios sobre la temática en cuestión.
4. Propiciar una primera recogida y ordenación de informaciones a partir de las fuentes proporcionadas.
5. Formular de manera sintética pero clara la hipótesis que pretenden defender y probar con los datos que están acumulando.
6. Proceder a una segunda recogida y ordenación de datos en función de la hipótesis propuesta.
7. Escribir un texto argumentando y utilizando la información controlada de manera que se pruebe e intente persuadir honradamente de la hipótesis propuesta.
8. Leer los distintos textos a toda la clase, publicarlos o hacer de manera que entren en un proceso comunicativo amplio.
9. Proceder finalmente a una discusión sobre los temas, hipótesis y argumentos en litigio, y si fuera conveniente intentar una última reescritura del texto.

### *Hipótesis y comprensión crítica*

El procedimiento de trabajo que se propone a continuación es parecido a los anteriores, aunque quizás ponga mayor énfasis en la in-

vestigación sobre temas sociales controvertidos. Se parte, como en los demás casos, de un problema normalmente macro-ético o social controvertido. El profesor, si parece necesario, sensibiliza a los alumnos sobre la temática, les informa en lo que crea oportuno y destaca el conflicto genuino que presenta. Luego, la clase se dedica a formular hipótesis que expliquen las causas y las consecuencias que comporta el caso o tema estudiado. Se tendrá especial cuidado en precisar todos los términos incluidos en las hipótesis. Posteriormente, se procederá a probar la hipótesis en dos sentidos: primero, en su coherencia interna y si cabe validez lógica; y en segundo lugar, reuniendo evidencias y comprobando si refuerzan o refutan las diversas hipótesis formuladas. Finalmente, una vez comprobadas las hipótesis se enunciará algún tipo de conclusión, comentario o, quizás, propuesta de solución del problema.

### *Confrontación de textos y diálogo de voces*

Esta modalidad de ejercicios de comprensión es sencilla de usar y sin embargo resulta muy útil para provocar vivos intercambios de opinión sobre temas importantes o controvertidos. Se trata de dialogar sobre alguna temática previamente establecida por el educador y a propósito de la cual aportará textos diversos que expresen de modo claro opiniones encontradas, puntos de vista distintos, o situaciones diferentes. Tras la lectura de los textos se inicia un debate en el que el educador cuidará de que se crucen los argumentos o informaciones que se exponen en cada uno de los textos con las opiniones de todos los alumnos y alumnas participantes en el debate. Probablemente resulta útil terminar el ejercicio sugiriendo algún tipo de reflexión personal realizada por escrito. Puede ser aconsejable aprovechar ciertas polémicas aparecidas en los periódicos o también artículos en los que el autor refleja claramente la posición de los distintos implicados, como suele ocurrir en los comentarios del «Defensor del lector» que publican regularmente algunos periódicos. También resulta muy aconsejable redactar breves informes en los que se expongan diversas situaciones que se quieren presentar y quizás discutir. Así ocurre en el ejemplo que a continuación transcribimos que ha sido pensado expresamente para alumnos de los primeros cursos de Primaria.

---

### *Ejemplo de confrontación de textos*

#### **La familia de Quico y las de sus amigos**

Yo vivo con mi madre. Ella trabaja de secretaria en unas oficinas desde las nueve de la mañana a las cinco de la tarde. Me gusta porque

así cuando salgo de clase puedo estar todo el rato con ella. Los martes y los jueves voy a natación. Cuando llego a casa ya tiene la cena preparada, siempre llego «muerto de hambre». Los demás días yo la ayudo a preparar la cena, y ella dice que soy un buen cocinero. Por las noches, mientras cenamos, hablamos de muchas cosas. Le explico las peleas que tengo con mis amigos, pero ella se ríe y me dice que sería mejor que dedicásemos más tiempo a estudiar y menos a pelearnos.

Algunos miércoles mi madre va al cine con sus amigos, y yo me quedo con Montse. Ella es mi canguro. La conozco desde hace tanto tiempo que ya es como de la familia.

Los sábados por la mañana, mamá y yo, vamos a un «super» muy grande a comprar todo lo que necesitamos para la semana. Conozco el «super» mejor que mi casa, y muchas cosas las encuentro antes que mi madre.

Casi todos los domingos comemos en casa de los abuelos. La abuela cocina unas pastas buenisimas para que yo me las coma.

Quico

- *¿Qué es lo que más te gusta de la familia de Quico? ¿Por qué?*

Yo vivo con mi madre y con Miguel, su compañero. A veces también está en casa Natalia, la hija de Miguel. Mi madre y Miguel trabajan los dos, pero estamos bien organizados para que nadie se canse demasiado. Mamá compra y Miguel hace la comida. Entre los dos cuidan de las otras faenas de la casa. Natalia y yo somos los responsables de regar las plantas y dar de comer a los peces. También nos encargamos de arreglar nuestra habitación y de poner la mesa.

Por la noche mientras cenamos explicamos lo que nos ha pasado durante el día. Miguel es muy bromista y nos reímos con las cosas que cuenta. Algunos viernes vamos al cine los cuatro.

A mi padre también le veo a menudo. Estoy con él todos los fines de semana. Le gusta mucho la equitación y los domingos vamos a montar a caballo. Me lo paso muy bien con mi padre.

El día de mi aniversario nos juntamos todos. Mi papá viene a la fiesta y me trae un regalo. Mamá y Miguel lo preparan todo para que mis amigos se lo pasen muy bien.

Sergio

- *¿Qué es lo que más te gusta de la familia de Sergio? ¿Por qué?*

Mi familia está formada por mamá, papá, mi hermana y yo. Mi padre trabaja en un banco y cuenta muy rápidamente. A mi hermana

y a mí nos gusta jugar con él a hacer sumas de memoria. Aunque Núria, mi hermana, tiene un año más que yo muchas veces la gano. Cuando nos peleamos se lo digo para que se enfade.

Mi madre es enfermera, y algunos fines de semana tiene que trabajar en el hospital. A mí no me gusta no poder estar con ella el domingo. Tengo ganas de conocer a su jefe para decírselo.

Si a veces tengo un problema, lo explico a mis padres y ya es como si se me pasara un poco. Siempre me ayudan y cuando me ven triste o enfadada intentan hablar conmigo y consolarme. Con mi hermana me peleo mucho, pero en la escuela siempre me ayuda y defiende.

Mapi

- *¿Qué es lo que más te gusta de la familia de Mapi? ¿Por qué?*
- *¿Crees que Quico, Sergio y Mapi están contentos con sus familias? ¿Por qué?*
- *Hasta ahora hemos visto familias distintas: la de Quico, Sergio y Mapi. Seguro que tu conoces otras, explícalas.*

(Autora: Xus Martín García. Ejercicio para alumnos de Ciclo Medio de Educación Primaria)

---

### *Ciencias sociales, docudramas y noticias periodísticas*

Las posibilidades que ofrecen las Ciencias Sociales para desarrollar la comprensión argumentativa de la realidad son enormes y se orientan en múltiples direcciones. Buena parte de sus utilidades han sido ya apuntadas con anterioridad. Sin embargo, aquí quisiéramos citar su efecto positivo para esclarecer y ayudar a tomar conciencia de ciertas actitudes humanas. Reconocer la tendencia, predisposición o peligro de caer en conductas reprobables es ya en sí mismo uno de los mejores medios para inhibir tales conductas indeseables. En otro lugar, al preguntarnos sobre las posibilidades de una educación intercultural apuntábamos la conveniencia de usar ciertos conocimientos de la psicología social como medio formativo. Allí decíamos: «un curriculum intercultural debería crear las condiciones adecuadas para que los alumnos tomen conciencia de que es muy difícil sustraerse totalmente a ciertas actitudes prejuiciosas. Reconocer las propias predisposiciones discriminatorias, xenófobas o racistas es una condición necesaria para su modificación. Para conseguirlo pueden utilizarse al menos dos vías: el autoconocimiento valorativo a propósito de esta faceta de la propia personalidad, y el conocimiento de los estudios de *psicología social* que nos informan sobre la natura-

leza y los mecanismos que se ponen en funcionamiento cuando aparecen este tipo de fenómenos personales o colectivos. En consecuencia, nos parece tan apropiado usar ejercicios de introspección, como estudiar y discutir algunas teorías y datos de la psicología social convenientemente adaptados a la edad de los alumnos con los que se está trabajando.»<sup>59</sup>

Desde otra perspectiva, las noticias periodísticas y los docudramas —que publican los periódicos o emiten las televisiones— pueden ser también una importante ocasión para desarrollar la comprensión de la realidad. Los docudramas, los informes periodísticos, o algunos trabajos etnográficos son, tal como señala Rorty<sup>60</sup>, oportunidades para llegar a concebir a todos los demás seres humanos como «uno de nosotros», y ello en la medida que logramos una descripción minuciosa de cómo son las personas que desconocemos y de cómo a su luz nos redescubrimos a nosotros mismos. Conocer mejor a los demás es un primer paso para llegar a comprenderlos mejor: para que formen parte del «nosotros».

Finalmente, por lo que se refiere al uso de los periódicos como medio de estudio y de análisis de noticias está probablemente todo o casi todo dicho. Sin embargo, recordemos una vez más su indudable utilidad como vehículo para introducir la realidad social en la escuela. En nuestro caso, la lectura y el trabajo a partir de noticias periodísticas puede ser un elemento importante para desarrollar una mejor comprensión de la realidad. Llevar a cabo una tarea de estas características supone seguir metódicamente ciertos pasos. Las siguientes indicaciones nos parecen especialmente apropiadas para propiciar los procesos de comprensión a que estamos aludiendo.

- Elección de la noticia. Tras la lectura individual o colectiva del periódico cada alumno manifestará su preferencia por una noticia en particular. La elección de las noticias ayuda a conocer los temas que realmente les interesan o preocupan. De esta forma se asegura que discutirán a partir de algún tema significativo.
- Analizar la elección. Una primera tarea de los educadores es invitarles a precisar los motivos de su elección. Con ello se ayuda a los alumnos a clarificar aquello que realmente les ha interesado, y además permite que el educador conozca los motivos que han hecho relevante para cada persona la noticia que ha elegido. Se resaltarán obviamente aquellas noticias que tengan contenido moral. Por último, será necesario ponerse de acuerdo sobre la noticia que prefiere el grupo a fin de convertirla en el tema común de debate.

- Problematicar la noticia. Este es uno de los momentos más importantes de todo el proceso. En él se intentará perfilar aquellos aspectos de la noticia que resulten más interesantes y controvertidos desde un punto de vista ético, así como definir los conflictos de valor que plantea.
- Discusión colectiva. En esta etapa se potenciará la reflexión y el intercambio de opiniones entre todos los miembros del grupo. En ciertos casos puede ser conveniente iniciar un proceso de ampliación informativa a fin de profundizar en el conocimiento de ciertos aspectos relativos a la noticia que se está discutiendo.
- Establecer resultados del debate. La última etapa pretende concretar los acuerdos a que se haya llegado durante el debate. No parece conveniente dar por terminado un debate sin realizar un esfuerzo para concretar los puntos de acuerdo y desacuerdo que hayan aparecido entre todos los participantes.

### *Análisis de conflictos*

Muchos temas personales y sociales conflictivos adquieren una dinámica y se prolongan durante tanto tiempo que acaban siendo difícilmente comprensibles. Este hecho, junto con la conveniencia de comprender mejor situaciones conflictivas ha impulsado a muchos investigadores a proponer unas pautas para analizar e intentar entender mejor las situaciones de conflicto. Pensamos que tales pautas pueden ser útiles asimismo en situaciones escolares y pueden facilitar una aproximación ordenada y sistemática a las realidades conflictivas que preocupan a los escolares<sup>61</sup>.

---

#### *¿Cómo analizar un conflicto?*

- Breve descripción del conflicto.
- Explicación de la historia del conflicto (origen, evolución y situación actual).
- Descripción del contexto en que se desarrolla el conflicto.
- Presentación de las partes en conflicto.
- Exposición del tipo de problemas que ha generado el conflicto: hechos que lo han desencadenado, valores que se enfrentan, intereses contrapuestos, y percepciones erróneas que complican o crean el conflicto.
- Análisis descriptivo de las acciones y procesos que van modificando la situación conflictiva.



- Búsqueda de propuestas alternativas para solucionar el problema de modo justo, así como de medios para regular el potencial conflictivo que está en juego en cada situación de controversia.
- 

Tal como se advertía al principio, la comprensión argumentativa requiere por regla general considerar temas que impliquen un conflicto de valores, hacerlo mediante formulas didácticas que faciliten razonar sobre el razonamiento de los demás —es decir, dialogar— y, por último, que ayuden a comprometerse críticamente en la consideración de las causas, razones y motivos que conforman la temática considerada. Estos pasos se pueden alcanzar de múltiples modos, aquí hemos sugerido algunos ejemplos, pero será cada educador quien deberá adaptarlos a su situación o idear otras estrategias nuevas.

#### *Comprensión crítica: aproximación narrativa*

El lenguaje narrativo permite un tipo de comprensión que parte del relato de situaciones que resultan relevantes para quienes las cuentan y son de utilidad para quienes las escuchan o leen<sup>62</sup>. Así pues, tanto para el autor como para los receptores el lenguaje narrativo adquiere una doble funcionalidad. La tarea de narrar actúa en una doble dirección: construye un conocimiento contextual y concreto sobre el comportamiento moral humano, y contribuye asimismo a la construcción de la identidad moral en tanto que historia personal y modo de ser que nos diferencia e individualiza. En primer lugar, hemos dicho que el lenguaje narrativo es relevante en la formación moral de los sujetos en la medida que proporciona un conocimiento de los valores a partir de una aproximación totalmente encarnada y concreta a las realidades singulares que son objeto de la atención del narrador y del lector. Es decir, el lenguaje narrativo no es el lenguaje del juicio teórico y abstracto, sino el lenguaje del entendimiento cuidadoso y esforzado de personas con nombre propio y acontecimientos irrepetibles, aunque se trate de narraciones de ficción. Pero, en segundo lugar, el lenguaje narrativo resulta también relevante en la formación moral de los sujetos en tanto que instrumento de construcción de sí mismo. Con el lenguaje narrativo no se trata únicamente de relatar hechos más o menos ajenos, sino de contar la propia historia personal y con ello construirse a sí mismo. Usando de nuevo una expresión ya citada, podemos decir que narrar es el modo humano de ser y a la vez es también el instrumento para llegar a ser. Explicarse es un medio excelente para responder moralmente de sí mismo, para exponer todas las circunstancias que han confluído en nuestra conducta, y para

iniciar la recomposición de aquellos espacios del sí mismo que el narrador estime oportuno. Por lo tanto, y a modo de síntesis, entendemos que el lenguaje narrativo tiene cuanto menos una doble utilidad: proporciona una mejor comprensión de la realidad y contribuye a la construcción de la identidad personal.

Cuando anteriormente se habló de la comprensión argumentativa, decíamos que trabajaba las situaciones controvertidas a partir de datos, conceptos y teorías. En cambio, la comprensión narrativa trata los aspectos relevantes y controvertidos de la realidad de modo muy distinto: los trata relatando desde la experiencia los conflictos vividos. En tal sentido, la narración es una forma de conocimiento que nos acerca a una mejor comprensión de nosotros mismos y de la realidad a través del relato secuenciado de acciones, estados mentales y acontecimientos. Sin embargo, la inteligibilidad de una narración —el conocimiento que obtenemos de ella— no se encuentra en ninguno de los elementos que la componen, sino que depende de la globalidad de su trama. En una narración se suceden acciones y hechos cuyo sentido se comprende cuando se leen insertos en una historia. Aunque, por otra parte, la comprensión de la historia como totalidad depende del encadenamiento sucesivo de las distintas acciones y acontecimientos. Por lo tanto, podemos comenzar a definir las narraciones o el conocimiento narrativo como aquel que parte del relato secuencial de un conjunto de eventos que se hacen inteligibles en el seno de la historia que se está contando, la cual a su vez no es sino la sucesión de tales eventos.

Es importante señalar, por otra parte, que la comprensión de la realidad y de sí mismo que facilita el lenguaje narrativo no está en función de la veracidad de las historias que cuenta. Su utilidad no depende de que las historias relatadas se ajusten a la realidad o sean totalmente imaginarias. El poder de la narración para crear conocimiento en los sujetos que las elaboran o reciben no está en función de su verdad —entendida como adecuación a un referente—, sino de la plausibilidad o capacidad para mostrar la experiencia humana y para hacerla más inteligible. En cambio, el lenguaje narrativo es muy estricto con el significado afectivo que se desprende y asocia a los hechos que componen las historias. A menudo, el principal significado que se obtiene de las narraciones es de índole afectivo. Pero en cualquier caso junto a los hechos singulares y junto a la trama global de la narración se vehicula también un conjunto de sentimientos y de reacciones afectivas asociadas a los hechos que controlan en gran medida todo el proceso de comprensión.

Desde otra perspectiva, las narraciones bien construidas presentan siempre los siguientes elementos: un *actor* que lleva a cabo una *acción* orientada a alcanzar una determinada *meta*, todo ello ocurre

en un *escenario* y se lleva a cabo mediante ciertos *instrumentos*. Sin embargo, las historias que merecen ser narradas son aquellas en las que se ha producido algún desequilibrio o conflicto entre esos elementos; es decir, aquellas que plantean algún problema. Cuando se produce una desviación respecto a lo que se puede esperar comienzan a aparecer los problemas morales. Gran parte del valor educativo que damos a las narraciones está en esta capacidad de enfrentarse a situaciones que han escapado de la normalidad y exploran el espacio de lo qué es o puede llegar a ser legítimo. El espacio en definitiva de lo moral: de lo socialmente considerado como moral, de lo personalmente considerado como moral, o de la lucha por hacer socialmente aceptables formas de vida distintas. La semejanza con la vida personal está en esa capacidad para abrirse camino en situaciones que han dejado de ser habituales y que obligan a pensar creativamente las formas de conducirse. Estamos pues ante el núcleo moral del lenguaje narrativo: a saber, la capacidad para indagar formas de vida distintas en el seno de normas de socialización preestablecidas. Eso supone tener en cuenta cuestiones como las siguientes. Primero, reconocer en la narrativa la capacidad para explicar lo corriente y lo excepcional. Es decir, para dar cuenta de lo que ocurre habitualmente, pero también y quizás sobre todo para obtener razones que permitan entender porqué han ocurrido cosas excepcionales o poco previsibles. Con ello entramos en el mundo de las intenciones de los actores y en el paisaje dual de la narración. Cualquier historia, lo explicito o no, se compone de un conjunto de acontecimientos que ocurren de modo palpable y de un conjunto de estados de conciencia e intenciones que atraviesan a los protagonistas. Pero entre esos dos mundos se crea una relación a menudo discordante entre lo que realmente ocurre y lo que ocurre en la conciencia de los actores. En ese conflicto se viven experiencias morales esenciales. Sin entender lo que se intercambia en ese espacio no es posible comprender las historias ni formarse a sí mismo a través de ellas.

Si describimos el lenguaje narrativo con estas características, podemos apuntar también algunas consecuencias inmediatas respecto a su posible uso en educación moral. En tal sentido, quisiera destacar en primer lugar que el lenguaje narrativo permite entrar en la historia y empatizar con los distintos personajes que en ella intervienen: vivir en su vida. Pero además permite entrar en la historia y jugar con ella: probarla, reconstruir lo sucedido, imaginar alternativas, y en fin sentirla y pensarla desde la óptica de los protagonistas y desde la propia óptica. En definitiva, vivir las experiencias que allí se narran y aprender vicariamente de ellas. En tercer lugar, las narraciones dispensan experiencia sobre lo que está ocurriendo a los lectores o sobre lo que les puede ocurrir. También muestra que a menudo pasa a otros sujetos

aquello que también pasó al lector. Puede dar un aire de «normalidad» a ciertas experiencias que no se viven o recuerdan con tranquilidad. En gran medida estamos ante el uso de la narrativa como laboratorio de vida y como experiencia moral simulada. Pero además la narrativa puede tener un efecto moral más cercano a la socialización. Ocurre así cuando permite tomar ejemplo de héroes y personajes que encarnan valores y virtudes; o sea, cuando permite adoptar formas de vida valiosas que se muestran de modo empírico, claro y evidente. Con ello vemos como la narrativa se convierte, por una parte, en espacio de experimentación moral y, por otra, en espacio de adopción de valores establecidos como valiosos. Es en este último sentido que nos parece conveniente distinguir entre la novela moderna y el cuento popular. Cabe señalar que lo apreciado en el cuento popular —la claridad de los valores— es muy distinto a lo que apreciamos en la novela moderna —la ambigüedad valorativa de la realidad. Ambas cosas, aunque casi opuestas, nos parece que tienen aspectos muy positivos. Guías de valor claras y autonomía reflexiva ante los conflictos son elementos morales que debemos formar y que el cuento y la novela ayudan a construir. Por otra parte, el uso del cuento durante los primeros años y de la novela más tarde contribuye también a hacer más asumible lo que respectivamente pretenden transmitir.

### *El cuento tradicional y fantástico*

El cuento fantástico puede ser una experiencia muy importante de comprensión de la realidad y de formación moral, especialmente entre los alumnos y alumnas más jóvenes<sup>63</sup>. Con él se consigue un conjunto de adquisiciones morales difícilmente asequibles por otros medios. Veamos algunos de sus puntos más relevantes. En primer lugar, hemos de advertir que su carácter imaginario y fantástico no aleja a sus oyentes o lectores de la realidad sino que les acerca a aspectos más esenciales e íntimos de esa misma realidad. La fantasía no presenta ciertamente seres existentes y próximos a los niños y niñas, pero sin embargo les habla de realidades y valores que pueden advertir, experimentar en la narración o en la realidad, y finalmente ir adquiriendo de modo paulatino. Es pues en este sentido que la fantasía no tiene nada que ver con la irrealidad: estar inmerso en un cuento fantástico es también estar inmerso en la realidad cotidiana. La fantasía permite transmitir de modo claro y simple, a la vez que de manera muy cálida, pares de valores que pueden llegar a convertirse en coordenadas morales de los jóvenes. Así valores como el bien y el mal, la seguridad y el miedo, la generosidad y el egoísmo, entre otros, se transmiten mejor en el interior de una narración que los presenta a modo de pares opuestos. Además, su presentación

fantástica y simplificada permite transmitirlos sin las dificultades aplicativas que más adelante tendrán que plantearse. Es decir, los valores que suele transmitir la fantasía y el modo cómo lo hace los convierte en formas valiosos de vida que han concitado un amplio consenso. En formas de vida contrastadas por la tradición que todos desearíamos ver encarnadas en nosotros mismos y en nuestros alumnos. En definitiva, en coordenadas que nos permiten situar los más variados aspectos de la realidad y que nos preparan para la vida. Pero que sin embargo no obligan todavía a enfrentarse a la complejidad que inevitablemente planteará más adelante la vida moral. La fantasía coloca las bases de la reflexión moral. Luego veremos como la novela moderna desarrolla la reflexión moral en contextos mucho mayores de ambigüedad y dificultad.

Pero volviendo de nuevo al cuento popular hemos de señalar que la transmisión de los pares de valores que lleva a cabo se ve reforzada por su estructura recurrente. Tal como mostró Propp<sup>64</sup>, los cuentos tienen unos elementos o partes permanentes que se definen mediante las funciones que realiza el protagonista, tales funciones son limitadas y se encadenan de modo inalterable. No faltan las funciones que permiten estructurar la narración en tres grandes apartados: alguien produce un daño o conflicto, el protagonista se enfrenta a un conjunto de pruebas que de un modo u otro tienden a reparar el mal, y finalmente el protagonista y los afectados ven reparado el mal y recompensada su actuación. Esta estructura, además de vehicular los valores que sirven de coordenadas morales, aporta también una profunda esperanza en la bondad de la vida, muestra el modo como es posible resolver ciertas angustias vitales y, más allá de las moralejas concretas que a menudo conlleva el cuento, muestra el sinsentido y la ineficacia del mal. Podemos decir a modo de síntesis que los cuentos aportan valores y esperanza de que los males tienen fin cuando se afrontan con valentía y rectitud.

Una vez apuntadas las virtualidades morales del cuento fantástico, veamos aunque muy brevemente algunos modos en que puede usarse en el ámbito de la educación y de la educación moral. La forma natural de emplear los cuentos es narrándolos a un auditorio más o menos numeroso. Entendemos que éste es un medio de educación moral muy apropiado para los alumnos y alumnas más pequeños, aunque no únicamente para ellos. La narración puede repetirse, comentarse, dibujarse, representarse y, en definitiva, convertirla en un elemento recurrente en muchos momentos de la vida escolar y utilizable de muy distintas maneras. Pero obviamente los cuentos también pueden leerse, individual o colectivamente, y utilizarse también de múltiples modos. Finalmente, puede ser muy interesante proponer a los jóvenes que sean ellos los que cuenten o escriban sus propias historias. En

esta sentido la obra de Gianni Rodari «*Gramática de la fantasía*» es una propuesta excelente. Lo que allí se propone es un instrumento para trabajar la imaginación y para formar moralmente<sup>65</sup>.

### *La novela moderna*

La novela moderna comparte los rasgos esenciales con que se definen los géneros narrativos. Es asimismo un medio de probada eficacia para la comprensión de la realidad y de sí mismo. Un medio además que permite incrementar la sensibilidad moral, profundizar en la detección de situaciones moralmente injustas, y desarrollar intensos ejercicios de indagación y reflexión moral. Pero probablemente lo esencial de la novela moderna sea el planteamiento abierto que se hace de la indagación en el ámbito de los valores. La conciencia moral autónoma abre un espacio de complejidad, relatividad y ambigüedad valorativa que la novela presenta de modo muy explícito. La novela se convierte en un espacio de experimentación moral. Kundera lo ha explicado clara y bellamente: «Cuando Dios abandonaba lentamente el lugar desde donde había dirigido el universo y su orden de valores, separando el bien del mal y dando un sentido a cada cosa, don Quijote salió de su casa y ya no estuvo en condiciones de reconocer el mundo. Éste, en ausencia del Juez supremo, apareció de pronto en una dudosa ambigüedad; la única Verdad divina se descompuso en cientos de verdades relativas que los hombres se repartieron. De este modo nació el mundo de la Edad Moderna y con él la novela, su imagen y modelo.»<sup>66</sup> La novela moderna es un medio de educación moral. Pero de educación moral como descubrimiento y denuncia de la injusticia, tal como propone Rorty, y de educación moral como trabajo con la ambigüedad y relatividad de las cosas humanas, como reconocimiento de que las cosas siempre son más complejas de lo que esperábamos, y finalmente de que los conflictos se tratan siempre desde las voces o perspectivas de una multiplicidad de participantes en la trama. La novela es el ámbito del diálogo encarnado: de la comprensión crítica.

¿Cómo usar las noveles en educación moral? En primer lugar, sin duda leyéndolas y sumergiéndose en ellas. Luego propiciando que los lectores hablen entre sí a propósito de la novela. Y finalmente quizás proponiendo ejercicios para mejorar el análisis y la comprensión moral de la obra. Ejercicios sobre los personajes, sobre sus acciones, sobre los metas e intenciones, sobre los dilemas que plantea la historia, y sobre otros muchos aspectos que en cada caso podrían sugerirse. En aquellos casos en que la lectura lo permita será posible llevar a cabo un ejercicio más sistemático de discusión.



### *Dialogar a partir de un texto*

Vamos a proponer un procedimiento de discusión de textos narrativos que puede ser particularmente claro, profundo y eficaz<sup>67</sup>. El punto de partida debe ser un texto que se presente a los alumnos para ser decodificado y discutido. En la medida de lo posible se trata de utilizar textos representativos; es decir, textos que contengan las distintas voces que expresan las opiniones en litigio a propósito del problema considerado. Por lo tanto, en la elección de los textos se deberá ser sensible en ciertos casos a su belleza, pero también se deberá asegurar que aporten información y opiniones contrapuestas. La primera actividad que conviene llevar a cabo con los textos en cada situación de aprendizaje es proceder a que los alumnos los decodifiquen. Los alumnos leerán públicamente y en voz alta el texto. Posteriormente, el profesor propondrá que se relea individualmente sugiriendo a los alumnos que señalen en el texto o anoten en un papel aquellos aspectos que les parecen especialmente interesantes por cualquier motivo. A continuación, el profesor preguntará a cada alumno qué aspecto le ha parecido más destacable y anotará su aportación en la pizarra. Cuando tenga todas las aportaciones anotadas en la pizarra las leerá recordándolas brevemente, y pedirá a alguno de sus alumnos que escoja el aspecto que a su juicio considera más interesante. Cuando ya lo ha escogido, la profesora pedirá al alumno que lo propuso que relea el trozo del texto en que aparece y explique los motivos de su elección. Posteriormente, con el tema centrado de este modo, se iniciará un diálogo en el que podrán intervenir libremente todos los alumnos, y a medida que la discusión lo permita el profesor irá precisando las conclusiones a que haya llegado la clase. Una vez finalizado este proceso podrían realizarse otro tipo de ejercicios de ampliación de la temática discutida.

### *Explicar las propias historias*

Si hasta ahora hemos hablado casi en exclusiva del uso de las narraciones desde una posición receptiva que no pasiva, ahora deberíamos hacerlo desde la posición de autor de una narración. Sin embargo, aquí no vamos a referirnos ni a las sugerencias que ya hemos apuntado a partir de la obra de G. Rodari, ni a las posibilidades que abre la escritura autobiográfica que también hemos señalado con anterioridad, ni a otros usos que en tanto que autor permiten los lenguajes argumentativo y narrativo. Aquí vamos a apuntar la posibilidad de narrar historias personales y de reflexionar sobre las implicaciones y problemas morales que encierran. Como en casos anteriores esperamos que la narración permita enfrentarse a los conflictos personales que requieren una decisión moral; hacerlo sin separar la cog-



nición, la emoción y la acción moral; desarrollando una mejor comprensión de la propia experiencia moral; y impulsando la conciencia de ser el autor y el responsable de lo narrado y al fin de la propia vida pasada y futura. Para ello autores como Tappan y Brown han adaptado y desarrollado un método de entrevista que puede ser de gran utilidad para facilitar la narración de historias personales<sup>68</sup>. Aunque puede aplicarse a efectos didácticos de muchas maneras, parece necesario atender al menos a los siguientes pasos: enfrentarse por escrito u oralmente al cuestionario adjunto, responderlo y comunicarlo a ciertos interlocutores, y finalmente entrar en una discusión sobre aquellos aspectos que el narrador y los oyentes estimen oportuno.

---

### *Entrevista sobre conflictos y elecciones morales*

Todo el mundo ha tenido la experiencia de estar en una situación en la que tenía que tomar una decisión, pero no estaba seguro de lo que debía hacer.

*Quieres describir una situación en la que te enfrentaste a un conflicto moral que te exigía tomar una decisión, pero no estabas seguro de lo que tenías que hacer.*

1. ¿Cuál era la situación? (Asegúrate de hacer una completa elaboración de la historia)
  2. En tú opinión, ¿qué conflicto presentaba la situación que has descrito?
  3. Al pensar sobre lo que debías hacer, ¿qué aspectos consideraste? ¿Por qué? ¿Consideraste algo más?
  4. ¿Qué decidiste hacer? ¿Qué ocurrió?
  5. ¿Piensas que fue correcto hacerlo? ¿Por qué sí o por qué no?
  6. ¿Qué te jugabas en el problema o dilema que la situación te planteaba? ¿Qué se jugaban los demás? En general, ¿qué estaba en juego para todos?
  7. ¿Cómo te sentiste en relación al problema que te planteaba la situación? ¿Cómo te sentiste en relación a los demás implicados?
  8. ¿Hay otras maneras de ver el problema distintas a la que has descrito?
  9. ¿Piensas que aprendiste algo del conflicto que has explicado?
  10. ¿Consideras la situación descrita como un problema moral? ¿Por qué sí o por qué no?
  11. ¿Qué significa para ti la moralidad? ¿Por qué algo es un problema moral?
-

## 1.8. Actividades informativas

En su momento propusimos que la educación moral debía proporcionar a los alumnos un conocimiento suficiente de toda aquella información que tiene una relevancia moral claramente contrastada, o de toda aquella información que puede resultar formativa en la medida que pone de relieve ciertos valores ampliamente deseables. Se trata pues de garantizar aquí el acceso a todo aquel conocimiento que por motivos diversos consideramos que debe incluirse en un currículum de educación moral. En tal sentido, también en su momento nos detuvimos para determinar el tipo de conocimientos que considerábamos que debían ser incluidos en este apartado esencialmente informativo. En concreto, nos centramos en el ámbito de los contenidos relativos a hechos, conceptos y teorías, y hablábamos de aquellos que han logrado una amplia aceptación. Una aceptación basada en su universal deseabilidad, en su objetividad histórica, o incluso en su aceptación motivada por un consenso circunstancial aunque fundamentado en valores. Y todo ello en oposición a los hechos moralmente controvertidos, hechos y situaciones propios del ámbito de lo moral, que tanto nos han ocupado y que hemos abordado desde una variedad de modalidades metodológicas. Pero volviendo de nuevo a los contenidos morales ampliamente aceptados, nos referíamos esencialmente a los siguientes: las declaraciones, documentos, leyes y personalidades que expresan valores universalmente deseables; a los conceptos de valor y las teorías éticas cuya relevancia históricamente contrastada se convierte en ciertos momentos de la formación en tarea irrenunciable; y finalmente en las convenciones sociales que regulan las relaciones entre las personas, y entre éstas y el medio que las rodea, que pese a estar basadas en costumbres muy concretas y circunstanciales no dejan de expresar de modo contextual valores claramente deseables. Los conocimientos que pueden incluirse en cada uno de esos tres grandes apartados entendemos que deben transmitirse en cualquier propuesta completa de educación moral, y entendemos también que esa transmisión es esencialmente una tarea informativa. Aunque es bien sabido que informar no significa dispensar unidireccionalmente el conocimiento, sino más bien construirlo conjuntamente a partir del trasfondo cultural que han acumulado las anteriores generaciones. Por lo tanto, estamos ante un proceso de transmisión que salva a la vez la tarea informativa de los educadores que deben presentar aquel conocimiento que consideran moralmente relevante. Pero que salva también la tarea activa y constructiva de los alumnos que, convenientemente ayudados por sus educadores, deberán hacer suyos y dar vida a estos conocimientos. En cualquier caso estamos ante un tipo de actividad que transmite una información im-

prescindible, pero que en modo alguno agota en ningún campo la tarea reflexiva y crítica que debe respetar y potenciar siempre la educación moral. No parece finalmente que sea necesario una exposición de los medios que pueden emplearse para facilitar la adquisición de estos conocimientos. Las posibilidades son muy variadas y, por lo tanto, en función de cada caso convendrá optar por la más adecuada. Incluimos, sin embargo, algunos ejemplos destinados a abordar temáticas muy diversas pensadas para diferentes edades.

---

### *Ejemplo de ejercicio informativo*

#### **¡Aprovechemos la basura!**

Hay basura que no puede ser otra cosa, no se puede recuperar. Es la *basura sucia*:

- los restos de pan y de otros alimentos,
- tierra, ceniza, jeringuillas, porcelana y fluorescentes,
- todo aquello que está sucio como latas o botellas llenas de aceite.

Todas aquellas cosas que no se pueden reciclar deben ir a la bolsa de la basura. No sirven para nada.

1. Explica qué quiere decir «reciclar». Si no lo sabes puedes consultar el diccionario

Si embargo, hay otro tipo de basura que todavía puede ser útil. Es la *basura limpia*:

- |             |               |
|-------------|---------------|
| — el papel  | — el metal    |
| — el vidrio | — el plástico |
| — la ropa   | — y las pilas |

Todos estos materiales una vez reciclados se pueden volver a utilizar. Se pueden construir de nuevo. Esto permite ahorrar mucho dinero, no malgastar los recursos naturales y ensuciar menos.

2. ¿Por qué es bueno reciclar la basura limpia?

Pero para poder aprovechar la basura limpia, debemos separarla de la basura sucia. Si se pone toda junta, el material reciclable se ensucia y no se puede aprovechar.

A continuación vas a hacer un ejercicio donde separarás los dos tipos de basura. Nosotros te ponemos diez ejemplos de objetos ya utilizados y tú debes poner una «R» al lado de aquellos que sean reciclables y una «N» al lado de aquellos que ya no se podrán aprovechar.

1. jersey.....
2. bombilla.....
3. un libro.....
4. unos zapatos.....
5. un pañuelo de papel.....
6. una lata de sardinas.....
7. la pila de un reloj.....
8. un pañal de bebé.....
9. una garrafa de agua.....
10. una pelota.....

Ahora poncos en grupos de cuatro y comentad con vuestros compañeros y compañeras la clasificación que habéis hecho. Explicad también por qué motivos habéis puesto que un objeto era reciclable o no reciclable.

*Indicaciones para el maestro/a:* La actividad será más eficaz en la medida en que no se limite a la información que aporta sino que vaya acompañada de algún tipo de ejercicio práctico, que puede realizarse en el ámbito escolar o transferirlo al ámbito familiar. Asimismo es interesante elaborar murales respecto al contenido trabajado, recordando fotografías donde aparezcan objetos pertenecientes a los dos tipos de basura señalados en el ejercicio.

(Autora: Xus Martín García. Ejercicio para alumnos de Ciclo Medio de Educación Primaria)

---

## 1.9. Enfoques socioafectivos

Las experiencias y ejercicios socioafectivos tienen como primero pero no único objetivo el desarrollo de la sensibilidad para reconocer situaciones moralmente relevantes y para sentirse personalmente concernido por ellas. Su pretensión, por lo tanto, es trabajar sobre los sentimientos y las emociones de los alumnos y alumnas, aunque sin olvidar que el sentirse afectado emocionalmente por algo debe completarse con una cuidadosa reflexión sobre las cuestiones que nos han hecho sentir de distinta manera, y asimismo debe completarse con la adopción de actitudes y de compromisos personales acordes con los sentimientos experimentados y las opiniones formuladas. Se trata pues de unos procedimientos metodológicos que partiendo de un trabajo sobre la sensibilidad pretenden globalizar el aprendizaje de lo moral mediante la vinculación de las emociones, la reflexión, las acti-

tudes y el compromiso personal. A menudo, se ha afirmado con razón que el mejor modo de desarrollar simultáneamente la sensibilidad, el juicio y la conducta moral es acercándose personalmente a las situaciones reales en las que se vive una problemática moralmente relevante. Ver la realidad de cerca es el mejor modo de entenderla y de sentirse tocado por ella. Sin embargo, pese a la importancia de tal modo de proceder, muchas veces es imposible experimentar directamente ciertas situaciones. E incluso otras veces, aun siendo ello posible, parece más acertado usar procedimientos de sensibilización moral basados en la simulación. Los enfoques socioafectivos son una modalidad de trabajo de esta naturaleza: intentan ofrecer, aunque sea artificialmente, una oportunidad de vivir experiencias moralmente significativas.

De modo más preciso, solemos entender que los enfoques socioafectivos parten de la crítica a las metodologías basadas en la transmisión de conocimientos<sup>69</sup>. Sus principales cultivadores se dieron cuenta que con demasiada frecuencia los alumnos y alumnas que habían pasado por cursos meramente informativos sobre situaciones de injusticia o miseria acababan por mirar con alivio su propia situación sin preocuparse de nada más. Frecuentemente se alegraban de ser distintos y se fomentaba en ellos cierto sentimiento de superioridad que demasiadas veces les conducía a culpar a las víctimas de los percances que sufrían. Resultó evidente que la información no siempre supone un cambio de actitudes ni un desarrollo de la sensibilidad empática. Era necesario provocar un tipo de experiencia personal mucho más completa que la propiciada por la recepción de información descriptiva sobre situaciones moralmente relevantes. Ese tipo de experiencia más completa se intenta vivenciar en los enfoques socioafectivos mediante la creación artificial de situaciones que permitan obtener experiencias significativas sobre situaciones reales difícilmente accesibles de otro modo. Se trata pues de montar una situación que permita obtener vivencias y experiencias totalmente reales, aunque la situación sea tan sólo análoga a las situaciones moralmente relevantes que se quieren aproximar a los alumnos y alumnas. Se vive una situación a la vez real y simulada; cada sujeto vive experiencias personales que le implican globalmente, aunque lo haga en un medio creado artificiosamente por sus educadores. Sea como fuere, los enfoques socioafectivos parten de las vivencias que cada individuo experimenta al participar en las situaciones que el educador ha ideado para transmitir cierto tipo de experiencias morales.

Si la crítica a la mera transmisión informativa y la defensa de una educación basada en la vivencia es la primera nota distintiva de estos enfoques, la segunda aportación se refiere a la recuperación de un momento de análisis reflexivo tras lo que la experiencia ha deparado a cada uno de los participantes. Los enfoques socioafectivos pretenden desarrollar la sensibilidad moral a partir de la experiencia, pero saben

asimismo que tal sensibilidad no adquiere grosor moral ni perdura en el tiempo sin el esfuerzo por conceptualizar y dar valor a los sentimientos. Las experiencias vividas toman toda su fuerza cuando se prolongan por medio de la reflexión y se generalizan más allá de las situaciones singulares que las han provocado. Cuando lo cognitivo y lo afectivo quedan vinculados por la actividad del sujeto se dobla su eficacia y persisten en la memoria sus logros. La mera sensación emocional puede ser muy fuerte, pero tiende a diluirse cuando no va acompañada de un proceso de reflexión y de valoración moral. Asimismo, la mera información o incluso el juicio moral sobre una determinada realidad tienden a quedar como ideas congeladas que acaban por olvidarse cuando los sentimientos no aportan motivación y algo de pasión por tales ideas. Es por todo ello que las experiencias emotivas que dispensan las vivencias, así como las ideas y los valores que construye la reflexión, deben entenderse como dos momentos inseparables de un mismo proceso de formación moral.

Finalmente, las vivencias y la reflexión que hacen posible las experiencias simuladas deben permitir la reconstrucción de ideas y valores, pero deben conseguir sobre todo un mejor conocimiento de sí mismo y de los demás. En realidad, la esencia de los enfoques socioafectivos la encontramos en ese momento de mejor conocimiento de nosotros mismos y de mejor conocimiento de los verdaderamente afectados por la situación que nosotros tan sólo hemos simulado. La experiencia y la reflexión nos ha de ayudar a percibir mejor cuáles son nuestros sentimientos, deseos, ideas y reacciones cuando vivimos la situación que se nos ha propuesto, pero a la vez y sobre todo al vivirla podemos percatarnos mejor de cómo deben sentir y pensar las personas afectadas directamente por lo que ahora nosotros estamos reviviendo simuladamente. Es decir, la experiencia nos ayudará a participar de las ideas y sentimientos de los demás: nos permitirá meternos en su piel. Es precisamente esa mejor comprensión empática de la vida y la situación de los demás lo que desencadenará un proceso reflexivo más completo y una predisposición al compromiso más duradera y eficaz.

---

#### *Pasos en la aplicación de los ejercicios socioafectivos*

1. Creación de un clima de clase positivo.
  2. Plantear y desarrollar la experiencia simulada que permita vivenciar ciertas situaciones reales.
  3. Analizar y reflexionar la experiencia, los sentimientos provocados y la realidad que pretendía mostrar.
  4. Transferir las adquisiciones a otras realidades.
-

Desde una perspectiva metodológica las fases que suelen recorrer los ejercicios socioafectivos son las siguientes: creación de un clima de clase adecuado, plantear y desarrollar la actividad, llevar a cabo una discusión sobre lo vivido, y finalmente generalizar las adquisiciones. Respecto al clima de clase parece necesario que antes de aplicar algún ejercicio socioafectivo nos aseguremos de que las relaciones entre los componentes del grupo sean normales, y que entre el grupo y el profesor haya una sintonía que permita llevar a cabo una experiencia a veces compleja. Una vez asegurado un clima de mutua confianza, el educador podrá explicar la actividad que van a llevar a cabo, y en la medida que le corresponda pondrá en juego los medios para que vaya desarrollándose de acuerdo a lo previsto. El momento de la actividad suele ser la etapa más compleja de todo el ejercicio porque a menudo el tener que asumir un papel que normalmente no resulta agradable provoca dificultades. Sin embargo, la actividad sea cual sea su resultado no puede fracasar. La actividad siempre nos permitirá sacar algún provecho y analizar el tipo de reacciones que provoca. Una vez concluido el tiempo destinado a la actividad, se iniciará un período de discusión presidido por cuestiones tales como: «¿qué ha sucedido?», «¿qué has sentido?», «¿qué deben sentir los realmente implicados?». Se permitirá que todos describan sus vivencias y que las conviertan en generalizaciones reflexivas más abstractas. Finalmente, se trata de propiciar la extensión de las adquisiciones conseguidas hasta el momento mediante la búsqueda de nueva información significativa y mediante la toma de compromisos personales.

«*Una clase dividida*» es el título de una película que narra una de las experiencias socioafectivas más características. En ella se explica como la profesora de un grupo de alumnos y alumnas de unos nueve años lleva a cabo durante dos días una experiencia de discriminación. La actividad consiste en dividir la clase en dos grupos: aquellos que tienen los ojos azules y aquellos que los tienen marrones. El primer día se afirma y justifica que los chicos de ojos azules son superiores en todos los aspectos a los de ojos marrones y, en consecuencia, se trata a unos muy positivamente y a los otros muy negativamente. Dicho trato desigual se les hace vivir mediante infinidad de pequeños detalles. Al día siguiente la profesora invierte la experiencia y trata como a superiores a los de ojos marrones y discrimina negativamente a los de ojos azules. Finalizados los dos días los alumnos explican lo que han sentido y transfieren sus vivencias a grupos sociales que habitualmente viven discriminados. De ello obtienen ciertas conclusiones sociológicas y ciertas apreciaciones de valor. Años después parece que el impacto de la experiencia todavía sigue vivo y les ha sido de utilidad. La cinta narra también otras aplicaciones de la misma expe-



riencia en contextos diferentes. La experiencia consta de los pasos que anteriormente hemos señalado como relevantes en los ejercicios socioafectivos, aunque quizás cabe sugerir aquí la máxima prudencia al aplicarla ya que su intensidad requiere tacto y cuidado por parte del educador o educadora.

Una experiencia en algún sentido semejante es la denominada «Cinta amarilla». En ella se pretende transmitir la misma sensación que deben experimentar las personas que se encuentran en una situación que los diferencia de la mayoría. Para ello se pide a los alumnos que se coloquen algún distintivo bien visible y algo peculiar, en el caso que nos ocupa se trata de anudarse una cinta amarilla en el brazo y llevarla durante todos los días que dure la experiencia. Asimismo se trata que los sujetos que llevan la cinta anoten en un cuaderno las reacciones que provocan en otras personas y las sensaciones que les provoca a ellos mismos el llevarla. Una vez acabada esta fase de la actividad se procede a una explicación de lo que les ha ocurrido a cada uno de ellos, así como a sacar consecuencias más generales de todo ello. Pese a la artificialidad de lo que se propone, sean cuales sean los resultados, permiten valoraciones de interés.

Una gama distinta de experiencias intenta facilitar un conocimiento mejor de cómo viven algunas personas que sufren ciertas privaciones. Así, por ejemplo, tener que simular el uso de muletas, sillas de ruedas o parches oculares puede contribuir a que nos hagamos una idea más exacta de lo que ello significa para las personas que deben usar tales artilugios por necesidad. Como siempre la discusión posterior y la toma de conciencia de las necesidades de estos colectivos puede ser el tipo de reflexión que culmine este ejercicio.

Finalmente, la experiencia «*el restaurante del mundo*» pretende desvelar la injusta repartición de los recursos alimenticios del planeta. La actividad se basa en la organización de una comida en la que no todos los alumnos recibirán el mismo trato. Unos pocos podrán comer platos muy sabrosos y abundantes. Un grupo algo más numeroso tendrá un menú normal. Por fin a la mayoría de los alumnos y alumnas se les servirá un pedazo de pan y un vaso de agua. Con ello se simula la distribución desigual de recursos alimenticios que vive el planeta y se les invita a vivirla un día en su propia piel. Es imprescindible que a la actividad propiamente dicha le siga un período de reflexión, discusión y lectura que dé sentido pleno a algo que de no realizarse correctamente podría no ser entendido de forma adecuada por los alumnos y alumnas. Pensamos, para acabar, que éste y los demás ejercicios socioafectivos no pueden realizarse con la misma frecuencia que otro tipo de actividad, pero pensamos asimismo que aplicados esporádicamente pueden convertirse en hitos importantes en el proceso de formación personal.

### 1.10. Ejercicios de autorregulación

En anteriores capítulos hablamos de la autorregulación y la describimos como una herramienta de la conciencia moral destinada a atender de modo prioritario el espacio de la conducta moral. Si el juicio moral y la comprensión cuidaban de los aspectos reflexivos de lo moral, la autorregulación lo hacía de los aspectos comportamentales. Mediante las capacidades autorreguladoras cada individuo se esfuerza por lograr el control sobre su propia conducta. Intenta, por una parte, conseguir una alta coherencia puntual entre el juicio y la acción moral; por otra parte, se esfuerza por lograr la formación de hábitos conductuales acordes con sus criterios personales de valor; y finalmente se orienta hacia la construcción de un modo de ser autónomo. La autorregulación está en la base de estas tres dimensiones conductuales, intentando en todas ellas que sea el mismo sujeto quien las controle y dirija.

Sin embargo, nada asegura que la regulación de la conducta moral sea siempre autónoma. Los distintos niveles de la conducta pueden regularse de manera heterónoma, o bien hacerlo de manera autónoma. Y pese a que nuestra principal preocupación en éste punto es favorecer su regulación autónoma, resulta evidente que éste no es siempre el modo como se conducen. La regulación de la conducta depende también de otros criterios que vamos a presentar resumidamente. En primer lugar, la conducta y al fin la construcción del modo de ser personal depende de ciertas fuerzas de control y presión que determinan heterónoma y a veces autoritariamente las posibilidades comportamentales de los sujetos. En estos casos es evidente que nos hallamos ante una forma externa y no deseable de regulación conductual. En segundo lugar, la conducta y los hábitos comportamentales se conforman también mediante la influencia de las pautas de la comunidad en que se encuentra inserto cada individuo. Las tradiciones culturales y los valores propios de una sociedad concreta modelan lenta e imperceptiblemente la conducta y el carácter de sus miembros. En estos casos, las pautas de regulación comienzan siendo externas al propio sujeto, pero éste suele terminar incorporándolas a su propio sistema de creencias y expectativas. Estamos ante un sistema de regulación conductual que en su origen fue externo al sujeto, pero que al fin lo incorpora a sí mismo como un elemento no ajeno a su voluntad. Hemos visto pues como la regulación conductual, en unos casos, puede ser del todo extraña al sujeto, y hemos visto también como en otros se forma a partir de la apropiación deseada de pautas culturales de comportamiento y de valor. Pero éstas no son las únicas formas de regulación conductual. El comportamiento para ser autónomo reclama la construcción de un espacio y

unas habilidades de regulación conductual dependientes en último término del sujeto que las posee; es decir, deben construirse pautas autónomas de regulación conductual. Tales pautas no pretenden borrar los horizontes culturales de comportamiento, sino dotar a cada sujeto de un criterio y de una fuerza de dirección de la propia conducta que dependa prioritariamente de sí mismo. Éste es el ámbito y la tarea de la autorregulación en su calidad de componente de la conciencia moral autónoma.

### *Objetivos de la autorregulación*

La autorregulación en tanto que capacidad humana para conducir la propia conducta de acuerdo a los objetivos que cada cual ha hecho suyos tiene un carácter universal. A pesar de todo, adquirir la plena capacidad de dirigir por sí mismo la propia conducta no es algo en modo alguno común a todos los individuos. Exige, por el contrario, un trabajo educativo sistemático. El proceso mediante el cual un individuo intensifica la relación consigo mismo hasta convertirse en sujeto de sus propios actos no siempre es inmediato y fácil. Por lo tanto, será necesaria una explícita contribución educativa que en lo sucesivo vamos a estudiar.

Ante todo, se trata de construir la capacidad de guiar la propia conducta de acuerdo a objetivos, criterios, modelos o valores considerados como deseables. Por lo tanto, estamos ante un proceso de aproximación de la conducta a unos objetivos previamente trazados. La autorregulación es ante todo una tarea de traducción a comportamientos y hábitos de unos determinados patrones personales. No obstante, algunas veces a medida que se van consolidando formas comportamentales se descubre que son indeseables, y en consecuencia lo que se debe cambiar son los objetivos que las han hecho posibles. En estos casos estamos ante la modificación de los criterios de valor que al convertirse en conductas se revelan como poco apropiados. La autorregulación será aquí un proceso de evaluación y modificación de los objetivos. En síntesis, estamos ante un mecanismo que pretende lograr el control personal de la propia conducta. Pero esto significa, primero, la confección de pautas conductuales acordes con ciertos objetivos, y segundo la modificación de estos objetivos cuando no permiten construir una manera de ser personal realmente deseada y valiosa.

La capacidad para dirigir la propia conducta se concreta en la formación de distintos niveles de la personalidad moral. En todos los casos que a continuación vamos a enumerar encontramos como componente esencial la autorregulación, aunque no siempre se utilice de la misma manera ni conduzca a idénticos resultados. La autorregula-

ción es un instrumento de control de la conducta que define los distintos espacios morales que a continuación describimos brevemente.

- La autorregulación (de modo más preciso quizás deberíamos hablar aquí de autocontrol) es aquella capacidad que predispone al sujeto a llevar a cabo actos coherentes con sus propios criterios o juicios morales. Pretende lograr que de modo concreto y puntual se haga lo que se considera correcto hacer, aunque entrañe dificultad, aunque la conducta propuesta sea escasamente probable, y aunque exija renunciar a otro tipo de conductas. En definitiva, se trata de ser capaz de realizar lo que cada uno cree que debe hacer, aunque no siempre sea sencillo y fácil de llevar a cabo. La autorregulación es aquí formación y uso de la fuerza y la motivación moral.
- La autorregulación no sólo busca la adecuación puntual del juicio y la acción moral, sino que pretende contribuir también a la formación de predisposiciones conductuales y hábitos personales acordes con las pautas y criterios que cada sujeto valora. Estamos ante la construcción de formas conductuales más persistentes y previsibles; en realidad nos encontramos ante la construcción del conjunto de hábitos y virtudes que forman la identidad moral de cada sujeto. La autorregulación ayuda a construir tales predisposiciones comportamentales y ayuda también a que se activen en todos aquellos pasajes de la vida en que pueden resultar útiles. La autorregulación es aquí formación del carácter moral de los sujetos.
- La autorregulación, además de buscar la coherencia entre el juicio y la acción moral, y además de contribuir a la construcción de los hábitos y las virtudes morales, debe acabar por proporcionar a los sujetos el pleno control de los medios que permiten la misma autorregulación. Se trata en definitiva de tomar conciencia de los procesos de autorregulación que de manera más o menos espontánea pone en funcionamiento cada individuo. La toma de conciencia permitirá a los sujetos regular el uso de los procesos de autorregulación, y no solo regularlos sino darles también el valor moral que tienen en la construcción de un modo de ser autónomo. En síntesis, se trata de conocer, regular y dar valor al conjunto de elementos que constituyen los procesos de autorregulación. Aquí la autorregulación es el esfuerzo por construirse un modo de ser autónomo; una personalidad moral capaz de controlar por sí misma los propios procesos conductuales y reflexivos.

## *Fases de la autorregulación*

Alcanzar los tres objetivos de la autorregulación, como ya se dijo con anterioridad, depende de procesos que se dan de modo casi espontáneo, pero también requiere en ciertos casos que se apliquen medios minuciosa y artificialmente programados. A grandes rasgos podemos distinguir tres etapas en el proceso completo de autorregulación: determinar criterios y objetivos que se consideran valiosos; llevar a cabo un proceso de autorregulación global y espontáneo; y, cuando se quiere incidir con intensidad y precisión en algún elemento conductual optimizable, controlar cuidadosamente el proceso de autorregulación. En estos casos se aplicarán los pasos clásicos de la autorregulación: autoobservación, autoevaluación y autorrefuerzo<sup>70</sup>.

---

### *Fases de la autorregulación*

1. Determinar criterios valiosos.
  2. Autorregulación espontánea.
  3. Toma de conciencia del ámbito conductual conflictivo.
  4. Autoobservación.
  5. Autoevaluación.
  6. Diseño y aplicación de planes de acción.
  7. Autorrefuerzo.
  8. Aprender a regular la autorregulación.
- 

### *Determinar criterios valiosos*

Un proceso de autorregulación, sea espontáneo o sistematizado, debe partir de un conjunto de elementos normativos que den sentido y dirección a las conductas humanas. Ante todo debe establecerse de modo más o menos explícito y claro el conjunto de criterios y objetivos que conducirán el proceso de autorregulación. Sin ellos ningún sujeto podrá orientar su conducta y modelar su carácter. Por lo tanto, el primer paso de todo proceso de autorregulación es establecer o tomar conciencia de cuáles son los propios criterios y objetivos. Sin embargo, esta tarea coincide con buena parte de las actividades de educación moral. Todas o casi todas contribuyen en alguna medida a formar el juicio personal sobre cuáles son los propios valores, criterios y objetivos. Sea como fuere, podemos decir que en toda reflexión moral hay un intento de fijarse metas que posteriormente deberán

traducirse en conductas y en formas de ser personales. Así ocurre en ejercicios tan variados como los autobiográficos, de clarificación de valores o de comprensión crítica, por citar tan sólo algunas posibilidades.

De modo algo más concreto, cuando hablamos de los elementos normativos que permiten orientar los procesos de autorregulación nos referimos a varios tipos distintos de criterio. En primer lugar, aludimos a opiniones puntuales sobre lo que es una conducta correcta en una situación concreta. En estos casos el elemento normativo es una convicción sobre lo que es justo y correcto: sobre el deber de llevar a cabo una determinada conducta o abstenerse de realizarla. En segundo lugar, son también criterios normativos ciertos elementos que contribuyen a configurar el carácter personal. Nos referimos, por una parte, a valores y virtudes que pueden inspirar el modo de ser personal y, por otra parte, aludimos a ciertos modelos de comportamiento o incluso ciertos modelos personales que influyen en el ideal de cada individuo. Finalmente, es también un elemento normativo básico el aprecio y la valoración de la autonomía personal en tanto que criterio que puede dirigir la construcción personal más allá de cualquier forma concreta. La autonomía es aquí un valor último en la construcción personal: se trata de construir un modo de ser autónomo.

Opiniones sobre lo correcto en cada situación, valores y modelos personales y, finalmente, la autonomía en tanto que último regulador conductual son los criterios que permiten llevar a cabo un proceso de autorregulación conductual. Tales criterios van adquiriéndose de modo espontáneo y también a través de la reflexión sistemática que, por ejemplo, se propicia durante las actividades de educación moral. De cualquier forma resulta imprescindible tener en alguna medida claros tales criterios si se pretende llevar a cabo un proceso espontáneo o reflexivo de autorregulación.

### *Autorregulación espontánea*

En principio, la autorregulación no precisa ningún ejercicio peculiar para desarrollarse. Todos los individuos adquieren en cierta medida la capacidad para autorregular su conducta. Todo el mundo tiene algunas habilidades para conducir su conducta de acuerdo a los criterios que considera valiosos. Sin embargo, resulta bastante claro que esto no es totalmente cierto. Es frecuente detectar limitaciones en la capacidad para conducir por sí mismo la propia conducta. Y es todavía más frecuente detectar aspectos de la conducta personal que cabe optimizar. En estos casos mediante mecanismos espontáneos de autorregulación difícilmente se llega a mejorar la autonomía conductual. Cuando esto ocurre es preciso poner en marcha algún mecanis-

mo consciente de autorregulación que permita optimizar aquello que de modo espontáneo no iba a experimentar probablemente ninguna mejora.

Pese a todo, esta inclinación natural y no siempre exitosa de autorregular la propia conducta se lleva a cabo de manera espontánea y global en la mayoría de los ámbitos conductuales de un individuo. La inmensa mayoría de nuestras conductas y hábitos se manifiestan y desarrollan de modo escasamente consciente, aunque no de modo injustificado. Nos conducimos de forma aceptablemente coherente, pero no de forma absolutamente controlada. Sería imposible regular conscientemente todas nuestras conductas, y tampoco sería posible ni conveniente dirigir racional y sistemáticamente la construcción minuciosa del carácter personal. En una infinidad de aspectos el control conductual es muy débil, lo cual no significa que sea necesariamente ineficaz y menos todavía que no pueda acercar a comportamientos correctos y deseables.

En los casos de autorregulación débil o espontánea, los sujetos parten de unas opciones normativas más o menos conscientes. Aunque sin duda pensamos que la eficacia de la autorregulación natural o espontánea será mayor en la medida que estén más claros los criterios normativos que valora cada individuo. Esto significa que la autorregulación natural se basa en la valoración de un conjunto claro de criterios normativos. Pero claro aquí no significa minucioso. Los criterios normativos en la autorregulación natural suelen ser amplios, flexibles y generales. Apuntan más a valores que pueden usarse como horizontes normativos, y menos a objetivos minuciosos y precisos. Sea como fuere, la autorregulación natural parte de horizontes valorativos amplios y generales.

En el marco que definen tales valores amplios se generan las conductas personales y se construyen los hábitos comportamentales. Es decir, la autorregulación natural no exige un plan de acción detallado y preelaborado —lo cual no siempre es posible y a veces es del todo improcedente—, sino que orienta la conducta de modo global y a la luz del horizonte de valores que cada sujeto defiende. Tal actitud favorece comportamientos más abiertos, espontáneos y creativos. A su vez, la evaluación tampoco pretende una adecuación exacta a unos objetivos precisos, sino la comprobación de hasta qué punto nos hemos movido en el marco de valores generales defendidos. En este sentido, la autorregulación natural debe ser muy cuidadosa al evaluar las conductas y formas personales para ser sensible y captar todos aquellos elementos que realizan los valores deseados.

Este proceso natural de autorregulación entendemos que es universal, aunque obviamente no todos los sujetos lo dominan ni lo utilizan con igual eficacia ni para conseguir las mismas cosas. Cuando



los mecanismos naturales de autorregulación no están convenientemente formados, será necesario realizar un esfuerzo constructivo especial. Asimismo, cuando las exigencias conductuales son muy precisas o cuando repetidamente se producen errores conductuales, será necesario también llevar a cabo un proceso sistemático y consciente de autorregulación conductual. En lo sucesivo vamos a establecer sus mecanismos esenciales y la forma de trabajarlos en el contexto de la educación moral.

### *Toma de conciencia del ámbito conductual conflictivo*

Se inicia un proceso de autorregulación reflexivo, consciente, sistemático y probablemente apoyado por algún adulto cuando no se logra un dominio suficiente de la propia conducta moral. Es decir, si repetidamente se distancia en exceso la reflexión personal de la acción, o si se somete al sujeto a unas exigencias conductuales nuevas que exigen una atención especial. Cuando es preciso mejorar la relación entre los criterios de valor personales y las realizaciones conductuales suelen iniciarse los procesos sistemáticos de autorregulación. Entendemos, sin embargo, que para iniciar un proceso de autorregulación consciente la distancia entre lo valorado y la conducta debe haberse convertido en inaceptable para el sujeto. En el momento en que se ha llegado a este punto suelen comenzar los esfuerzos conscientes para mejorar la autorregulación personal. A veces son esfuerzos voluntariosos y escasamente pensados. En lo que sigue veremos de qué modo es posible conducir un proceso de autorregulación y de qué modo es posible enseñar a conducirlo por sí mismo.

### *Autoobservación*

La primera fase de un proceso de autoobservación se dirige a la toma de conciencia de los aspectos conductuales que cabe mejorar. Es necesario que cada sujeto llegue a conocer con exactitud y precisión los aspectos de la conducta que desea modificar. Para ello le convendrá identificar el tipo de problema que pretende solucionar, observar y registrar con precisión las conductas que se refieren a ese problema, y por último evaluarlas y formular las alternativas de manera inteligible y concreta.

Ante todo se trata pues de conseguir información sobre los aspectos cuantitativos y cualitativos del comportamiento que se pretende modificar. Para ello el sujeto deberá proceder a la observación de su propio comportamiento. Y en concreto de aquellos aspectos relacionados con el ámbito de conductas problemáticas que está considerando. Por otra parte, deberá hacerlo de modo deliberado y probable-

mente empleando algún sistema específico para describir dichas conductas y quizás medirlas. Resulta habitual intentar la descripción de las circunstancias que anteceden a la conducta, de las condiciones en que suele aparecer tal conducta y de las consecuencias o resultados que acarrea. Estas observaciones pueden ser en ciertos aspectos precisas y en otros algo más subjetivas y vivenciales, pero en cualquier caso deben proporcionar información sobre todo lo que rodea la conducta y es capaz de provocarla, inhibirla o reforzara. Asimismo resulta normal proceder a una medición cuantitativa de la frecuencia con que aparece la conducta que se está observando. Esas informaciones permiten conocer aspectos de la propia conducta que antes pasaban desapercibidos: dispensan información sobre lo que realmente se hace. Pero prioritariamente la observación favorece la autoevaluación y la posterior comprobación de los progresos que previsiblemente se hayan realizado. Finalmente, el mero hecho de observar de modo sistemático la propia conducta produce un efecto reactivo que tiende a cambiar la frecuencia de la conducta observada, y generalmente en la dirección deseada: las conductas que el sujeto valora como positivas suelen aumentar de frecuencia, y las conductas que valora de modo negativo disminuyen su frecuencia. Es por ello que se ha dicho que la simple observación de la conducta contribuye a su modificación.

Para iniciar un proceso de autoobservación es necesario conocer de antemano el ámbito conductual sobre el cual deseamos trabajar (por ejemplo, «la relación con mis compañeros de clase siempre es mala»). El aspecto conductual problemático suele estar sugerido por los adultos o reconocido por el sujeto cuando las dificultades personales que supone son notables. Cuando se ha precisado ya el ámbito conductual, se tiene que iniciar el proceso de autoobservación propiamente dicho. Tal proceso puede comenzar discutiendo la importancia de llevar un registro cuidadoso de la conducta, y discutiendo asimismo el mejor procedimiento para realizar el registro. Posteriormente se deberá especificar claramente la conducta a observar, dando ejemplos y definiéndolos (por ejemplo, «anotaré cada vez que insulte o discuta con un compañero»). Finalmente, se explicará a los alumnos el modo como han de tomar los registros. Algunos de los procedimientos más adecuados son los registros narrativos y los registros de frecuencias. En los primeros, los narrativos, se pedirá a los alumnos que especifiquen con el mayor detalle todo lo que ha pasado antes, durante y después de la conducta que se está observando. Posteriormente se leerán y comentarán las anotaciones para proceder a la autoevaluación y a la propuesta de modificaciones. Con el registro de frecuencias se trata únicamente de anotar cada vez que se ha producido la conducta que se está trabajando (por ejemplo, «anotaré

cada vez que me peleo con algún compañero o lo insulto»). Las anotaciones pueden llevarse a cabo mediante procedimientos gráficos sencillos, incluso para alumnos pequeños, y fáciles de visualizar para comprobar rápidamente la evolución de la conducta estudiada.

---

### *Pasos de la autoobservación*

1. Determinar el ámbito conductual que se desea observar.
  2. Seleccionar la conducta concreta que se desea observar.
  3. Buscar un método de registro adecuado a la edad y aprender a usarlo.
  4. Registrar la aparición de la conducta.
  5. Disponer en forma de gráficos los resultados.
- 

### *Autoevaluación*

La autoevaluación es un proceso de comparación de la conducta observada con algún criterio o patrón adoptado por el propio sujeto. Normalmente el proceso de evaluación acaba siendo simultáneo al de observación, ya que durante el tiempo que dura el registro de conductas el sujeto está ya evaluando los resultados que obtiene. Sin embargo, es conveniente destinar algún momento a calibrar reposadamente la información obtenida, a comentarla, a compararla con los criterios de valor personales, y a definir los cambios que se desean adoptar.

Durante el proceso de autoevaluación se deberá también traducir los grandes criterios de valor que guían a cada individuo en pequeños objetivos más realistas y alcanzables. En cierto modo esto ya se lleva a cabo en el momento de la observación. En aquel momento guiados por un criterio general se debía llegar a precisar alguna conducta concreta que ponía en entredicho la correcta realización del valor general. Por lo tanto, ya allí se tradujo el criterio de valor general a conductas concretas a observar. De igual manera, durante la evaluación el sujeto compara la información obtenida en la observación con los patrones de conducta concretos que desea alcanzar, y no lo hace en cambio con los grandes valores que al fin constituyen su horizonte más deseable.

Finalmente, tras la evaluación el sujeto comprobará en que medida se aleja de sus deseos y procederá a definir el tipo de cambio de conducta que desea alcanzar. En nuestro ejemplo el alumno puede percibir que diariamente se pelea e insulta a sus compañeros entre cinco y seis veces. En un caso como este puede empezar proponiendo

un objetivo conductual muy concreto: reducir el número de peleas a menos de la mitad. Estamos ante un objetivo concreto que expresa a la vez un valor más amplio: ser un buen compañero. En definitiva, se trata de que durante el proceso de evaluación se compare la información obtenida con los patrones personales deseados. Una vez comprobados los resultados se deben establecer nuevos objetivos concretos. Esos objetivos tienen que ser precisos, realistas, observables y accesibles para los alumnos con que se está trabajando. A su vez, conviene que se definan de forma positiva, en términos de la conducta a aumentar, y que se descompongan los objetivos amplios en otros menores y secuenciados gradualmente (por ejemplo, para ser buen compañero se tratará primero de eliminar las peleas, pero luego se intentará construir una actitud de relación con los demás basada en la colaboración y la ayuda).

---

### *Pasos de la autoevaluación*

1. Analizar y comentar los resultados obtenidos durante el proceso de observación.
  2. Comparar esos resultados con los objetivos concretos que se desean alcanzar.
  3. Comprobar la distancia que separa los resultados de los objetivos deseables.
  4. Establecer nuevos objetivos concretos y secuenciarlos.
- 

### *Diseño y aplicación de planes de acción*

Durante esta etapa del proceso de autorregulación se trata, por una parte, de planificar el nuevo tipo de acción que se quiere llevar a cabo y, por otra, de disponer los medios que pueden ayudar a que se realice efectivamente tal cambio comportamental. En cuanto al primer objetivo, en buena medida ya se ha realizado durante el proceso de evaluación, ya que nos ha servido para definir los nuevos objetivos que se van a perseguir. Sin embargo, en ciertos casos puede ser conveniente proceder a una definición más precisa del cambio comportamental deseado. A veces, ese momento de planificación de la actividad se convierte en una etapa de solución de problemas en la que se ha de encontrar una mejor alternativa que solucione los conflictos que se nos habían planteado. En estos casos será necesario proceder a pensar alternativas, a analizar sus consecuencias, a escoger la que consideremos mejor, a convertirla en una sucesión de pasos u objeti-

vos conductuales precisos y a prever cómo se iniciará y pondrá en práctica el proceso. Pese a todo, como ya se ha dicho, en la mayoría de casos la conducta a adoptar viene predefinida desde el momento de la autoevaluación.

Cuando está clara la conducta que se quiere adoptar es el momento de disponer todos aquellos medios que pueden contribuir a lograr el éxito. Un primer conjunto de posibilidades la ofrece el *autocontrol de los estímulos antecedentes* o de aquellos hechos en presencia de los cuales se desencadena la conducta indeseada. Si el alumno es capaz de identificar y evitar los estímulos (hechos, circunstancias, compañías, actividades, etc.) que ponen en funcionamiento su conducta inapropiada estamos ante un mecanismo eficaz de autocontrol. Se trata en lenguaje coloquial de evitar la ocasión o no ponerse en la boca del lobo. La dificultad reside en que normalmente no se es del todo consciente de los factores que desencadenan las conductas indeseadas. Si tras la observación es posible determinar en qué circunstancias aparece la conducta a eliminar, será más sencillo conseguirlo intentando evitar los hechos o situaciones que tienden a desencadenarla.

Otro de los medios que pueden usarse ampliamente para contribuir a adoptar una nueva conducta es el *sistema de autocontratos*. Tal sistema consiste en la redacción precisa de un compromiso entre el alumno y el profesor, o del alumno consigo mismo, para comportarse de un modo determinado y recibir en caso de conseguirlo algún refuerzo previamente estipulado. El uso de contratos supone varias condiciones: primero, el contrato debe establecer metas realistas y fáciles de alcanzar; segundo, se deben determinar las posibles recompensas deseables y eficaces para el individuo que se está comprometiendo; tercero, se debe comenzar por contratos diarios e ir aumentando paulatinamente el tiempo de duración; y cuarto, de modo progresivo se pasará el control de los contratos del profesor al mismo alumno, de manera que se acabe llegando a una situación de autocontrato.

El uso de lenguaje, y en especial del lenguaje interno, es una de las ayudas más eficaces que se pueden adoptar durante el proceso de adquisición de una nueva conducta. El lenguaje interno de un sujeto o monólogo interior es uno de los reguladores del comportamiento más eficaces. Las *autoinstrucciones* vienen a ser como órdenes verbales que la persona se da a sí misma antes, durante y después de la realización de un determinado comportamiento. Son órdenes que sirven para dirigir la acción, focalizar la atención, eliminar elementos distractores, rectificar ante los errores, prever y salvar ciertas dificultades, autoevaluarse y finalmente autorreforzarse. En definitiva, se trata de enseñar y potenciar el habla interna

de los sujetos que están adoptando una nueva conducta. Para ello el profesor, sobre todo con los alumnos más pequeños, no sólo no impedirá que hablen mientras realizan ciertas actividades, sino que les animará a hacerlo. Asimismo, el mismo profesor a veces verbalizará en voz alta lo que está haciendo y ayudará a los alumnos a adoptar nuevas conductas dirigiéndolos verbalmente. Dirección que de modo progresivo deberán ir adoptando los mismos alumnos. Por último, será necesario que el profesor mediante ensayos o ejercicios de role-playing enseñe a sus alumnos a dirigirse verbalmente en situaciones complejas y respecto a las conductas que se quieren modificar.

---

### *Pasos en el diseño y aplicación de planes de acción*

1. Establecer la nueva conducta que se desea adoptar.
  2. Autocontrolar los estímulos antecedentes.
  3. Alcanzar compromisos a través del uso de contratos y de auto-contratos.
  4. Emplear las autoinstrucciones verbales como medio para dirigir y reforzar las nuevas conductas.
- 

### *Autorrefuerzo*

Tras un lapso temporal en el que se ha intentado adoptar la nueva conducta, es recomendable evaluar de nuevo los resultados y recibir algún refuerzo positivo en caso de que se haya alcanzado algún éxito. Las estrategias basadas en el refuerzo de las conductas deseadas son un mecanismo ampliamente conocido y de probada eficacia. Ahora se trata de convertir la práctica del refuerzo dispensado por el educador en autorrefuerzo; es decir, en una situación en que la recompensa se la suministra a sí mismo el educando. Tal como ocurría en el caso de los contratos, cuando se alcanza la conducta establecida, el sujeto puede recibir alguna recompensa. La naturaleza de estas recompensas será material (un premio) o social (un reconocimiento), aunque al fin debe ser el mismo alumno quien se refuerce a sí mismo en la medida que su nueva conducta agrada a los demás y le agrada también a sí mismo. Sea cual sea la naturaleza de la recompensa conviene que se reciba inmediatamente después de la aparición de la conducta que se desea adoptar

---

### *Pasos del autorrefuerzo*

1. Seleccionar refuerzos apropiados para cada persona.
  2. Definir el tipo de cambio conductual que merecen recibir el refuerzo.
  3. Ensayar mediante ejercicios de simulación la práctica del refuerzo.
  4. Dispensar los refuerzos tan inmediatamente como sea posible.
  5. Revisar la práctica del autorrefuerzo para corregir los errores.
- 

### *Aprender a regular la autorregulación.*

El último paso que queremos comentar no hace referencia de modo directo al proceso de autorregulación, sino al aprendizaje de dicho proceso. Aprender a autorregularse es el último eslabón que conviene alcanzar en el proceso de regular por sí mismo la propia conducta moral. En realidad el proceso de autorregulación comenzó estando básicamente en manos del sujeto que se regulaba: a eso le llamamos autorregulación natural o espontánea. El sujeto se autorregulaba a sí mismo, pero no tenía conciencia de hacerlo ni sabía cómo mejorar los resultados obtenidos. Posteriormente vimos que cuando algún ámbito conductual funciona de manera deficiente y se hace necesaria su corrección aparecen propiamente los procesos de autorregulación. Tales procesos tratan de que sea el propio individuo el que reoriente su conducta mediante la observación, la evaluación y el refuerzo. Pero, al menos al principio, el proceso está en manos del educador. Es éste quien ayuda y conduce cada uno de los pasos de la autorregulación. Se trata de un proceso de autorregulación apoyado en la ayuda externa del educador. Aquí se tiene conciencia precisa de cada uno de los pasos del proceso de regulación conductual, pero la conciencia plena de todo ello la tiene el profesor, y sólo lentamente la va transfiriendo a sus alumnos. La culminación de ese proceso de transferencia se alcanza en el tercer momento: cuando es el propio educando quien conoce los pasos y mecanismos que exige la autorregulación. Cuando es capaz de aplicarlos correctamente a su propia conducta, y puede valorar dicho conocimiento y capacidad de regulación como una adquisición personal esencial. Es en este momento cuando el sujeto ha alcanzado un nivel pleno de autonomía conductual. Es entonces cuando puede decirse que ha construido totalmente los instrumentos de autorregulación de su conciencia moral autónoma.



### 1.11. Habilidades sociales

Una de las finalidades de la educación moral se refiere a la necesidad de «reconocer y valorar la pertenencia a la comunidad», lo cual supone entre otras cosas la adquisición de normas convivenciales que permitan una correcta vida colectiva. Se trata de un conjunto de pautas de vida que aseguran una adecuada socialización. Una socialización entendida aquí como adaptación a los usos sociales imperantes. Estamos pues ante algo que en sentido estricto no tiene porque considerarse moral, o ante un aspecto de la moralidad eminentemente heterónomo, pero no por ello menos importante.

Si bien las convenciones sociales no se confunden con la moralidad, en determinadas circunstancias ambos tipos de fenómenos se presenta en estrecha relación hasta el punto de que lo convencional se torna moralmente relevante y lo moral acaba en algunos casos por adoptar formas casi convencionales. En consecuencia, es frecuente que las realidades que designan los conceptos de «convención» y de «moralidad» tiendan a confundirse, aunque desde una perspectiva más precisa puedan y deban diferenciarse con claridad. En este sentido, entendemos que las convenciones implican una coordinación a nivel de la organización social, se validan mediante el acuerdo o consenso, dependen enteramente del contexto social en que surgen, y su reproducción está totalmente vinculada a la transmisión educativa. Por el contrario, las prescripciones morales no dependen prioritariamente del contexto ni de los hábitos sociales. La causa de su evolución y de sus cambios no obedece exclusivamente a factores sociales, sino a los méritos intrínsecos que desde un punto de vista estrictamente moral pueda tener una acción sobre otra. Es por ello que pese a que las prescripciones morales forman parte de un medio social históricamente condicionado no están definidas unilateralmente por él<sup>71</sup>. Pese a tan importantes diferencias, y dado que la educación moral tiene tanto que ver con la interrelación personal y la convivencia colectiva, los comportamientos convencionales de relación conviene incluirlos en las propuestas de formación moral. Las estrategias de habilidades sociales pueden ser una contribución relevante en esta dirección.

Los programas de habilidades sociales surgen en el ámbito de la psicología clínica, y más en concreto a partir de la perspectiva de la terapia de conducta. Los primeros trabajos prácticos de entrenamiento de habilidades sociales fueron llevados a cabo con niños y niñas durante la década de los años treinta, siendo posteriores la aportaciones teóricas sobre el tema. Entre éstas cabe señalar la propuesta de Salter y especialmente la investigación de Wolpe quien utiliza por primera vez el término de «conducta asertiva», término que con el

tiempo ha llegado a ser sinónimo de «habilidad social»<sup>72</sup>. A partir de la aportación de este autor han sido numerosos los estudios sistemáticos sobre la fundamentación teórica de las habilidades sociales, así como sobre el desarrollo de programas de entrenamiento destinados a superar algún déficit en habilidades. Sin embargo, no es hasta la década de los años setenta cuando el campo de las habilidades sociales experimenta una mayor difusión y se sientan las bases para su posterior desarrollo. Desarrollo que cristaliza a partir de los años ochenta con la incorporación de aportaciones provenientes de otros campos de la psicología, en especial de las llevadas a cabo desde las orientaciones cognitivas.

### *Proceso de aprendizaje de las habilidades sociales*

La dependencia de las competencias sociales respecto del contexto sociocultural en que se llevan a cabo dificulta la creación de una definición única de conducta habilidosa. Ésta variará en función de la edad, el sexo, la clase social, la educación y la cultura a la que corresponda cada persona. Sin embargo, y a pesar de la imposibilidad de establecer un «criterio absoluto» de habilidad social, la eficacia de la conducta en una situación determinada es un elemento que, según la mayoría de autores, ayuda a discernir la conducta habilidosa de aquella que no lo es. Eficacia entendida en un triple sentido: eficacia para lograr los objetivos de la respuesta conductual, eficacia para mantener la relación correcta con las otras personas, y eficacia para salvaguardar o acrecentar la autoestima. En definitiva, eficacia para adaptarse de modo progresivamente más óptimo al entorno social. Atendiendo a estas funciones definiremos la conducta socialmente habilidosa como aquella que la persona emite en un contexto interpersonal para expresar sus sentimientos, actitudes, deseos, opiniones y derechos de forma directa, no violenta y sincera, a la vez que respetuosa con sus interlocutores.<sup>73</sup>

Dada las diferencias existentes entre los objetivos de los grupos de entrenamiento en habilidades sociales y los propios de la educación moral, así como la diferencia en cuanto a las características de la población a la que uno y otro se dirigen, explicaremos de forma separada la aplicación de las habilidades sociales en los dos ámbitos. En primer lugar, describiremos cómo se llevan a cabo los entrenamientos en habilidades sociales en aquellos grupos creados específicamente para facilitar y provocar modificaciones en el comportamiento de los sujetos<sup>74</sup>. Seguidamente nos centraremos en la aplicación escolar de los ejercicios de habilidades sociales y en su aplicación pensada en relación con la educación moral.

El proceso de adquisición de las habilidades sociales se lleva a ca-

bo por medio de programas de aprendizaje estructurado. Programas que se orientan hacia el entrenamiento en habilidades funcionales que no se registran en el repertorio conductual del individuo y que en cambio son deseadas por éste. Su objetivo es intervenir educativamente para implantar aquellas conductas y actitudes consideradas socialmente como adecuadas, así como para eliminar otras que se consideran inadecuadas. La característica principal de estos programas es la utilización combinada de distintas estrategias de aprendizaje que se presentan en cinco fases sucesivas: motivación, modelado, representación de conductas, retroalimentación y generalización del adiestramiento.<sup>75</sup>

---

*Pasos en la aplicación de los ejercicios de habilidades sociales*

1. Información y motivación.
  2. Presentación de los modelos.
  3. Representación de la conducta a adquirir.
  4. Retroalimentación o refuerzo positivo.
  5. Generalización y transferencia a otras situaciones.
- 

La primera fase de la sesión, o fase de motivación, tiene como finalidad informar al grupo sobre la habilidad que se va a trabajar. El terapeuta explica a los niños y niñas en qué consiste esta habilidad: qué ventajas pueden obtener con su adquisición y qué inconvenientes encontrarán si carecen de ella. Se intentará asimismo que conozcan con claridad el contenido de la conducta objeto de aprendizaje, así como los momentos en los que con mayor frecuencia suele resultar útil. Finalmente, el educador debe estimular a los participantes para que estén tan interesados como sea posible por el aprendizaje de la habilidad y la consideren como algo importante que les puede ayudar en sus relaciones.

La segunda fase, o fase de modelado, se basa en el aprendizaje por medio de la imitación. En ella el terapeuta muestra a los participantes modelos que realizan correctamente los comportamientos requeridos. Estos modelos pueden presentarse en vivo o filmados; sin embargo, es frecuente que sean los mismos educadores quienes llevan a cabo la representación. La conducta que debe ser aprendida se acostumbra a presentar junto a dos conductas más que luego serán rechazadas por ineficaces. De esta manera es posible establecer comparaciones y reforzar el comportamiento positivo. Las tres respuestas presentadas por el modelado frente a cada situación son: la respuesta

agresiva, en la que el protagonista no respeta los derechos, sentimientos y puntos de vida de su interlocutor; la respuesta pasiva, en la que los sentimientos, opiniones o necesidades del protagonista son ignorados; y la respuesta asertiva en la que el protagonista se manifiesta con sinceridad respetando plenamente a su interlocutor. Es decir, aquélla en la que se reconocen los sentimientos, necesidades y opiniones tanto del protagonista como de su interlocutor. Diferenciar un tipo de comportamiento de otro es uno de los primeros aprendizajes que se realizan en los programas sobre entrenamiento de habilidades sociales. Asimismo, los participantes deberán identificar los pasos en que se divide la conducta asertiva, y deberán seguir su secuencia a medida que se va produciendo la presentación de la conducta.

La utilización de modelos viene avalada por la constatación de que el aprendizaje observacional o vicario es un medio muy eficaz en la adquisición de conductas de relación social. En tal sentido, el efecto imitativo se intensifica al proporcionar a los aprendices diversos modelos que lleven a cabo de manera diversa el comportamiento deseado. Se trata de ofrecer una amplia gama de comportamientos a fin de desarrollar a su vez una variedad de respuestas. Sin embargo, y a pesar de la importancia de esta primera fase, el modelado no es suficiente para aprender una habilidad social ya que sus efectos positivos son de corta duración. Es por ello que a la fase de modelado o de imitación le sucede una fase de representación de papeles o de ensayo conductual.

En la tercera fase se pide a los participantes que representen una conducta igual o parecida a la que se ha modelado. Pero antes de llevarla a cabo se entabla una discusión para ver con mayor claridad la relación entre la conducta modelada y la vida de los alumnos. Se comentan también los pasos que se han seguido en la presentación de la conducta modelo y la utilidad de cada uno de ellos en situaciones reales de vida. Asimismo, se vuelve a recordar la posible utilización cotidiana de la conducta. Después de esta preparación se procederá a la representación del comportamiento asertivo. En función de la edad, se ofrecerá a los participantes respuestas ya elaboradas que ellos únicamente deberán representar, o bien un guión con las pautas o pasos conductuales claramente detallados que deben seguir al desarrollar una conducta análoga a la modelada. Tanto en un caso como en otro se debe representar la habilidad que es objeto de aprendizaje, no olvidando que se debe expresar siempre lo que siente, piensa y desea, y respetar a su vez lo que siente, piensa y desea su interlocutor. La fase de representación de papeles o conductas requiere siempre una preparación previa, donde los participantes puedan identificarse con el personaje y el comportamiento requerido. Durante la representa-

ción es necesario que se vaya indicando de modo sucesivo los pasos conductuales que se van dando, y que se corrija si parece necesario los olvidos importantes. En las distintas investigaciones llevadas a cabo, se ha demostrado que los sujetos que representan un papel conductual tienden a modificar su comportamiento más que aquellos que no lo hacen. Por lo tanto, es necesario que sucesiva o simultáneamente todos los participantes representen el papel conductual que se está aprendiendo. Sin embargo, esta fase resulta también insuficiente si no va seguida de un reforzamiento positivo.

La cuarta fase se destina a la retroalimentación o reforzamiento positivo. En ella se analiza la representación que se ha llevado a cabo, y se proporciona a cada participante información sobre como representó la conducta que se trata de aprender. El actor, junto con el educador y el resto del grupo, analiza cada ensayo conductual con la intención de determinar lo que se hizo bien y lo que podría mejorarse. En el comentario del ensayo, se refuerzan positivamente aquellos aspectos parciales que se han realizado correctamente. Con ello se pretende aumentar su frecuencia y facilitar un acercamiento por pasos a la conducta global deseada. El aprendizaje de las habilidades sociales implica, en muchas ocasiones, el desarrollo de secuencias parciales de la conducta que se quiere enseñar. A menudo, la conducta global no se consigue a la vez, sino que se va construyendo paso a paso. Por este motivo se valoran y refuerzan los logros graduales que van realizando los participantes en dirección a la habilidad que están aprendiendo. Así lentamente se va moldeando la nueva conducta.

Si bien el refuerzo positivo tiende a aumentar la frecuencia de la conducta esperada es importante que ésta se produzca en las situaciones propias de la vida cotidiana de los participantes, y no únicamente en el lugar donde se realiza el proceso de aprendizaje. De hecho la generalización del adiestramiento es el objetivo final de los programas de entrenamiento en habilidades sociales. A pesar de ser la última fase, este aspecto debe estar presente a lo largo de todo el proceso. Para ello, es importante que los comportamientos que se enseñan queden contextualizados en un ambiente lo más natural posible; que se trabaje siempre con una gama amplia de conductas deseables para lograr la mejor adaptación a cada situación concreta; y que se practique la habilidad sin guiones y variando las condiciones del medio en que se aplica. El trabajo específico de la fase de generalización del adiestramiento consiste fundamentalmente en prever situaciones de la vida real donde los participantes previsiblemente podrán practicar la habilidad aprendida. Para facilitarlos se les proporcionarán una serie de instrucciones sobre cómo debe intentarlo, de entre ellas pueden ser especialmente relevantes la fijación de aspectos tales como el día, la actividad, y las personas con las que piensa ensayarla, así como la

posterior toma de notas de las incidencias que han ocurrido durante su aplicación y de los resultados obtenidos.

### *Habilidades sociales y educación moral*

Como se indicó anteriormente, las finalidades que nos planteábamos al aplicar los ejercicios de habilidades sociales en el ámbito escolar difieren sustancialmente de los objetivos hacia los que se orientan los programas de enseñanza en habilidades sociales<sup>76</sup>. Mientras que estos programas atienden a personas con problemas de adaptación o con sensibles carencias en el ámbito de sus relaciones interpersonales, nosotros nos dirigimos a un colectivo de alumnos y alumnas que en principio y de manera mayoritaria no tiene esas dificultades en sus habilidades de relación. A partir de esta constatación se pueden señalar algunas diferencias importantes entre los programas de habilidades sociales pensados con finalidad terapéutica y los programas de habilidades sociales pensados para el ámbito de la educación moral. La primera diferencia se refiere al sujeto individual o colectivo a quien va dirigido en cada caso la propuesta de habilidades sociales. En el caso de los programas de aprendizaje se lleva a cabo un «tratamiento» personal e individual, mientras que en las aulas las habilidades sociales se trabajan de manera colectiva, aun cuando evidentemente la habilidad se deba asumir de forma individual. Respecto a los objetivos que se persiguen en cada una de las dos modalidades de aplicación, en los programas terapéuticos se intenta modificar los déficits o carencias detectadas en los sujetos que acuden al grupo, mientras que en el curriculum de educación moral se utilizan las habilidades sociales como elemento que puede optimizar la calidad de las interacciones de los participantes con las demás personas, así como aumentar su capacidad de autoestima y de autoaceptación. El carácter de tratamiento terapéutico de los grupos de entrenamiento en habilidades sociales hace que las sesiones sean frecuentes y todas ellas se dediquen a ensayar habilidades. En nuestro caso, sin embargo, los ejercicios de habilidades sociales son una modalidad más de entre las diversas que entendemos que pueden trabajarse en un curriculum de educación moral. El tipo de contenido que se trabaja en un caso y en el, otro también puede variar. Los temas o aspectos tratados en los programas terapéuticos suelen atender a los aspectos relacionales más sencillos. En cambio, en un curriculum de educación moral se trabajan como habilidades sociales tanto esos mismos temas como otros más próximos a lo moral. Otra diferencia importante se refiere al personal adulto que dirige las sesiones. En el primer caso se trata de profesionales especializados, terapeutas o psicólogos, mientras que en su aplicación escolar son los propios maestros y tutores de cada



clase quienes dirigen la actividad. La última diferencia y posiblemente la más relevante es que en el ámbito de la educación moral contemplamos las habilidades sociales como una aportación a la formación de la personalidad moral: en concreto como un modo de aproximar la conducta a los criterios éticos personales. Se trata pues de saber y de conseguir llevar a cabo aquellas conductas realmente queridas por el sujeto. Asimismo se trata de conseguir una óptima socialización que capte el sentido real de las conductas convivenciales. Es decir, que les dé valor moral y cuando sea necesario las analice críticamente. En función de todas estas diferencias, hemos introducido algunas modificaciones en los ejercicios de habilidades sociales. A continuación, describimos el proceso de aplicación de las habilidades sociales tal y como entendemos que puede llevarse a cabo en el ámbito escolar.

En la primera parte del ejercicio, o fase de motivación, el maestro presenta y describe la habilidad conductual que pretende trabajar. Explica qué utilidad tiene, en qué consiste, qué ventajas e inconvenientes lleva asociados y por qué es interesante aprenderla. Esta presentación intenta que los alumnos entiendan el contenido de la habilidad que se quiere enseñar y que se sientan motivados para aprenderlo. Para conseguir tal objetivo se intentará no reducir la presentación a la mera exposición del maestro, sino que se plantearán interrogantes a los alumnos a fin de que participen y reflexionen sobre el contenido y la conveniencia de aprender la habilidad propuesta (¿en qué situaciones puede ser importante saber hacer esto?, ¿recuerdas alguna vez en que no supiste hacerlo?, ¿qué te pasó?). Esta primera fase se alargará más o menos en función de la preparación previa que tengan los alumnos en relación a la temática que plantea la habilidad conductual propuesta. Si no han oído hablar nunca de ella será necesario destinar más tiempo que si ya conocen su importancia. En este segundo caso nos encontramos ante un período de motivación que se ha llevado a cabo durante varias sesiones.

En la fase de modelado el maestro presenta a los alumnos un ejemplo concreto de utilización de la habilidad conductual que se quiere enseñar. A diferencia de los grupos terapéuticos de modificación de conducta, en las aulas generalmente sólo podemos contar con un adulto que pueda asumir el papel de modelo, es por ello que la presentación no siempre se lleva a cabo de forma teatral. Con frecuencia se realiza a partir de material escrito que el maestro lee ante toda la clase. En otras ocasiones, la habilidad la representa el maestro (que asume el papel del protagonista) y un alumno (que realiza el papel más pasivo de la situación representada). En cuanto a los ejemplos conductuales que se presentan, entendemos que sobre todo en las primeras sesiones de habilidades sociales es excesivo exponer a los



alumnos a los tres modelos de conducta (asertiva, pasiva y agresiva). Por otra parte, consideramos que no es necesario presentar siempre unidas las tres conductas, ya que normalmente los alumnos no muestran ninguna dificultad para distinguirlas. Es por ello que solemos presentar los ejercicios de habilidades sociales a partir de dos comportamientos: el óptimo o asertivo y uno de los dos restantes (pasivo o agresivo). Esta presentación va acompañada de una serie de preguntas que ayudan a analizar las dos alternativas, a precisar los pasos conductuales en que se subdivide la conducta óptima, y a reforzar dicho modelo óptimo (por ejemplo, qué pretendían los protagonistas de las dos situaciones, qué hicieron para conseguir lo que querían, qué sentimientos provocaron en los demás, cuál de las dos respuestas es mejor, por qué, etc). En algunos casos sólo se muestra un modelo negativo (pasivo o agresivo) siendo los alumnos quienes después de analizar las deficiencias de éste deben idear una manera correcta de solucionar la situación.

Cuando el modelo ha sido presentado y analizado, se pasa a la fase de representación de papeles. En ella se propone a los alumnos una situación en la que el protagonista debe actuar de forma similar a como lo hizo el modelo óptimo trabajado en la etapa de modelado. A partir de este momento se pide a los alumnos que escriban o preparen un diálogo en el que el protagonista diga lo que piensa y siente sin que la persona con la que habla se enfade. Además se suelen dar algunas indicaciones concretas referidas a la habilidad que se trabaja (por ejemplo, «la niña no puede revelar el secreto», «su mamá no se puede enterar del regalo», «el conserje no le devolverá la pelota», «el abuelo no bajará la radio», etc.). Estas indicaciones sirven para complicar el ejercicio o introducir nuevos niveles de dificultad. Cuando las interacciones han sido escritas o preparadas, algunas parejas representan su propuesta ante la clase. Dado que los grupos escolares, a diferencia de los terapéuticos, son muy numerosos, no conviene representar todos las propuestas una tras otra, ya que se hace excesivamente largo y pesado. Bastará con que cinco o seis parejas presenten su propuesta al resto del grupo. Las demás pueden representarla simultáneamente o hacerlo en otra ocasión. Después de cada representación colectiva el maestro dirige unas pocas preguntas a la clase (¿el protagonista ha conseguido lo que quería?, ¿su compañero se ha molestado?). Los alumnos únicamente deben responder sí o no.

La fase de retroalimentación y refuerzo positivo se inicia cuando las representaciones han concluido. El grupo establece un diálogo donde se analizan las distintas propuestas: cuáles han conseguido su objetivo, cuáles no han cumplido las condiciones, en qué podrían mejorarse, qué respuestas han parecido mejores, etc. Es interesante que el maestro recoja y valore conductas distintas que alcanzan sin

embargo el mismo objetivo. Con ello se evita dar la sensación de que únicamente hay una forma conductual válida. Aquellas representaciones que no han cumplido alguna de las dos condiciones, se revisan entre todos con la finalidad de mejorarlas. El maestro debe subrayar los elementos positivos de la interpretación aun cuando ésta no haya conseguido en su totalidad mostrar un comportamiento asertivo. A partir de estos elementos se va modificando paso a paso la conducta representada. Si el maestro lo considera oportuno, los alumnos que no habían logrado hacer una representación adecuada la repiten de nuevo para mejorarla.

En la última fase, la generalización del adiestramiento, el maestro invita a los alumnos a pensar situaciones de su vida en las que poseer la habilidad que se ha trabajado les puede ser útil, y sobre todo a pensar situaciones en donde la pueden practicar. Algunas de las habilidades sociales, la mayoría, pueden ser practicadas en el mismo marco escolar, lo que permite diseñar «ejercicios» para ensayarlas.

---

### *Ejemplo de habilidades sociales*

#### **Los diálogos de Olga**

*A continuación hay escritos seis diálogos que durante esta semana ha tenido Olga con diferentes personas. Léelos y fijate bien en las respuestas que da Olga.*

1. Sonia: Hola Olga ¿me dejas tus colores?  
Olga: Si quieres pintar cómprate unos.
2. Esteban: Olga, ¿me acompañas a comprar una libreta?  
Olga: Sí, pero espera un momento que aviso a mi hermano.
3. Raul: ¿Quién ganó ayer el campeonato de natación? ¿Fuiste tú?  
Olga: ¡Y a ti que te importa!
4. Madre: Olga, por favor baja a comprar el pan cuando puedas.  
Olga: Siempre me toca a mí hacerlo todo. ¡Ya estoy harta!
5. Maestra: Olga, los del grupo 5 se han ido sin barrer la clase. ¿Te importaría hacerlo tú?  
Olga: Hoy tengo un poco de prisa porque voy a natación, pero si se queda alguien a ayudarme iremos más rápido y me dará tiempo de llegar puntual a la piscina.

6. Tendaro: Buenos días Olga. ¿Cómo va la escuela?  
Olga: Muy bien aunque ya tengo ganas de que lleguen las vacaciones.

A nosotros nos han parecido diálogos muy diferentes. ¿Y a ti?  
Poneos por parejas y haced una cruz en los diálogos en que Olga ha tratado bien a la otra persona.

1. ¿Como creéis que se han sentido estas personas cuando hablaban con Olga?
2. Y en los diálogos que no habéis hecho una cruz. ¿Cómo creéis que se sentían las personas?
3. Corregid las contestaciones de Olga que os parecen que no han sido correctas porque no han respetado a la persona con la que hablaba.

Diálogo nº «.....»: .....

Diálogo nº «.....»: .....

Diálogo nº «.....»: .....

Cuando hayáis acabado elegid uno de los diálogos que habéis corregido para representarlo ante vuestros compañeros y compañeras.

*Indicaciones para el maestro:* a fin de motivar la actividad conviene iniciarla mediante una pequeña presentación del tema que se va a trabajar: las maneras de contestar a los demás. Para ello el maestro pide a los alumnos que recuerden algún caso en que dieron una mala contestación, y que expliquen el porqué lo hicieron de esa manera. También les puede pedir que recuerden situaciones en las que sus padres o algún maestro les contesto mal, y que intenten imaginar el porqué lo hicieron así. Después se realiza el mismo ejercicio pero esta vez analizando las buenas contestaciones, las contestaciones amables. Tras cada ejemplo el maestro pregunta a los alumnos como recuerdan o piensan que se sintió la persona que recibía la contestación, tanto en las «buenas» como en las «malas» contestaciones. Cuando el maestro percibe que el grupo está motivado por el tema, pasa al ejercicio de la ficha, ayudando a los alumnos a establecer semejanzas y diferencias entre los diálogos que la lectura presenta. Tras las representaciones que siguen el trabajo en grupos pequeños el maestro pregunta a la clase cómo ha sido tratado el interlocutor de Olga en el nuevo diálogo. El debate final puede ir encaminado a buscar las ventajas e inconvenientes de los dos tipos de respuesta.

(Autora: Xus Martín García. Ejercicio para alumnos de Ciclo Medio de Educación Primaria)

## 1.12. Resolución de conflictos

Aunque la educación moral no tiene como única misión preparar a los alumnos y alumnas para enfrentarse a las situaciones de conflicto de valores, orientarse reflexivamente entre opciones distintas y conducirse autónomamente en situaciones controvertidas son alguno de los temas clave. Dado que los problemas morales tienen mucho que ver con puntos de vista y deseos personales contradictorios, y dado que los problemas morales tiene también mucho que ver con intereses y perspectivas colectivas contrapuestas, la conflictividad intrapersonal o interpersonal constituye inevitablemente uno de los núcleos de la existencia moral humana. Es por ello que cada sujeto se ve obligado a construir un espacio autónomo de reflexión y acción que le permita enfrentarse a la amplia y variada gama de conflictos personales y sociales. Sin embargo, la funcionalidad de este espacio que denominamos conciencia moral requiere que nos ocupemos de enseñar aquellas habilidades concretas que contribuyen a la correcta resolución de los conflictos interpersonales y de las controversias morales. Es por ello que las actividades de resolución de conflictos nos parecen una metodología de trabajo imprescindible en el ámbito de la educación moral. Y nos lo parecen porque, como hemos dicho, estas actividades son una contribución al aprendizaje de los procesos de resolución de conflictos y apuntan a la construcción de instrumentos personales imprescindibles para solventar autónoma y críticamente las situaciones de conflicto.

Aunque la resolución de conflictos es una metodología especialmente pensada para cubrir algunas de las finalidades de la educación moral, sus orígenes y las tradiciones que más han atendido a su desarrollo práctico no siempre han tenido que ver directamente con las cuestiones morales. Algunos de los ámbitos disciplinares y prácticos más preocupados por la resolución de problemas y conflictos han sido la psicología cognitiva (con sus estudios descriptivos sobre lo que suele hacer la gente para resolver problemas), la terapia conductual (y sus intentos por enseñar a solucionar conflictos personales e interpersonales de modo adaptativo), la industria y las relaciones laborales (en la medida que han desarrollado sus preocupaciones en torno respectivamente del pensamiento productivo y creativo, y de los procedimientos de negociación entre partes), o las investigaciones sobre la paz (que al menos desde los años cincuenta se han dedicado al estudio de los conflictos en un sentido que permite entender y tratar las situaciones de conflicto, violencia y guerra). Cabe advertir, sin embargo, que no todas estas líneas de investigación han partido de iguales presupuestos y finalidades, y que tampoco han partido de una consideración coincidente de lo que sea un conflicto o un problema, ni de lo que se deba hacer para tratarlo creativamente. Pese a todo,

pensamos que todos esos campos tienen un hilo conductor común que puede sernos de utilidad para nuestra preocupación en educación moral<sup>77</sup>. Nos referimos evidentemente a los conceptos de conflicto (o problema) y de resolución de conflictos (o problemas). Por lo tanto, vamos a sintetizar algunas aportaciones distintas en orden a definir los conceptos de conflicto y de resolución de conflictos.

- Entendemos los conflictos como desadaptaciones que se dan frecuentemente y que a menudo son imprescindibles para alcanzar un mejor desarrollo personal y una mejor armonía colectiva. Los conflictos exigen una respuesta eficaz que optimice la adaptación del actor con los demás o consigo mismo. Optimización de la adaptación que no significa que la situación deba retornar a su estado inicial o anterior al conflicto.
- La situación de conflicto o desadaptación se origina cuando el actor (un sujeto, un grupo, una institución o un estado) experimenta una situación de disgusto, oposición o enfrentamiento con otro actor. O también cuando un actor siente que un conjunto de deseos, ideas, valores y conductas personales se oponen a otros deseos, ideas, valores y conductas asimismo propios.
- Esta pugna entre actores o crisis interpersonal se desencadena cuando se pretende alcanzar objetivos incompatibles, o cuando se quiere conciliar deseos, ideas, valores y conductas contrapuestas. Objetivos y puntos de vista que en muchos casos son percibidos como incompatibles y contrapuestos, aunque quizás pudieran hacerse compatibles. A veces los conflictos dependen de variables más o menos objetivas, pero otras veces dependen de percepciones subjetivas y emotivas de los actores.
- Finalmente, la resolución de un conflicto o problema supone la vuelta a una situación adaptativa que significa en muchos casos la revisión y reconstrucción de las formas anteriores de relación entre el actor y los demás, y del actor consigo mismo. Es decir, supone la búsqueda de un tipo de respuesta, conducta, deseo, idea, o valor que cambie la naturaleza de la situación problemática o de la percepción que se tenía de ella.

Si entendemos de este modo los problemas y su resolución, resulta clara su relación con la formación moral y la necesidad de que sean enseñados los procedimientos de resolución de conflictos en un currículum de educación moral. Por lo tanto, se tratará de enseñar a solucionar las dificultades de relación con los demás, de enseñar a en-

frentarse a situaciones de crisis personal, y finalmente de dar valor moral a los procedimientos que ayudan a lograr tales finalidades. A todo ello vamos a dedicar los siguientes apartados.

### *Pasos y procedimientos en la resolución de conflictos*

Plantearse la posibilidad de enseñar a resolver conflictos supone en primer lugar haber hecho una opción en favor de ciertos estilos personales de enfrentarse a ellos. Se trata de evitar las estrategias de resolución basadas en aproximaciones pasivas al conflicto que invitan a la huida, y se trata también de evitar aproximaciones al conflicto que primen la competitividad y la agresividad. Por el contrario, se intentará buscar medios de afrontar el conflicto que prioricen la negociación y la colaboración. Es decir, estrategias en que las posiciones de los actores no se inhiban o impongan, sino que se planteen conjuntamente con ánimo de alcanzar fórmulas que permitan obtener beneficios a todos los implicados<sup>78</sup>. En aquellos casos en que el conflicto es intrapersonal, se trata de buscar soluciones que no se basen en el olvido de la crisis, sino en la búsqueda de opciones, ideas y soluciones de valor que permitan alcanzar una posición que supere a las que anteriormente plantearon la situación de crisis.

La resolución cooperativa de problemas supone una estrategia que puede dividirse en dos momentos, a menudo coincidentes en el tiempo, pero que se distinguen con claridad. Nos referimos, en primer lugar, a la creación de un clima positivo que permita afrontar con las mayores garantías las inevitables situaciones de conflicto; y en segundo lugar nos referimos también al aprendizaje y al uso de un conjunto de pasos que facilitan la resolución creativa de cada uno de los conflictos concretos. El primer punto, la creación de un clima positivo, tiene por objeto crear ciertas condiciones que permitan resolver sin violencia los conflictos que se presentan. Este clima personal e interpersonal positivo requiere intervenir en los siguientes ámbitos de experiencia: la afirmación personal y el autoaprecio; el cultivo de la confianza mutua; el desarrollo de las capacidades comunicativas para compartir sentimientos, informaciones y experiencias; la construcción de un grupo o comunidad que proteja y apoye a sus miembros; el aprendizaje de los medios para la resolución cooperativa de conflictos; y la adopción de una actitud positiva y optimista ante la vida<sup>79</sup>. Cada uno de estos ámbitos de intervención educativa se orienta a la creación de un clima personal e interpersonal positivo trabajando ante todo a través de la actitud que adopta el educador y al modo como la hace extensiva a las relaciones entre los alumnos, pero también puede propiciarse mediante ciertas actividades lúdicas especialmente pensadas para propiciar los logros que acabamos de referir.

---

### *Pasos en la aplicación de ejercicios de resolución de conflictos*

1. Creación de un clima y unas predisposiciones personales que faciliten la resolución de conflictos.
    - Afirmación personal y autoaprecio.
    - Cultivo de la confianza mutua.
    - Desarrollo de las capacidades de compartir sentimientos, información y experiencias.
    - Construcción de una comunidad que proteja y apoye a sus miembros.
    - Aprendizaje de los medios para la resolución de conflictos.
    - Adopción de una actitud positiva y optimista ante la vida.
  2. Orientación positiva ante el problema.
  3. Definición del problema.
  4. Generar alternativas para solucionar el problema.
  5. Evaluar las alternativas y tomar una decisión.
  6. Aplicar la solución adoptada.
  7. Evaluar los resultados.
- 

El cultivo de la *afirmación personal* y el *autoaprecio* se entiende como seguridad en sí mismo y capacidad para comunicarla, y como autoconocimiento y desarrollo de la autoestima o percepción positiva de sí mismo. Para trabajar estos aspectos son útiles actividades como la escritura regular de un diario en el que tan sólo pueden expresarse ideas positivas y veraces sobre sí mismo, o las reuniones colectivas en las que cada persona explica algo nuevo y positivo que le ha ocurrido desde el último encuentro.

El cultivo de la *confianza mutua*, en tanto que esperanza de que nadie defraudará las expectativas que los demás han depositado en él, se puede desarrollar, o quizás mostrar su importancia y hacerla vivir de un modo experiencial y tangible, a través de los juegos de dirección de un sujeto que simula ceguera. Tales juegos adoptan diversas versiones que coinciden en proponer que un sujeto con los ojos vendados sea dirigido por otro que le indica caminos o tareas.

El desarrollo de las *capacidades comunicativas* pretende fomentar la capacidad de compartir con los demás vivencias, sentimientos, ideas y puntos de vista personales. La discusión con paráfrasis es uno de los ejercicios que se pueden llevar a cabo para ejercitar las habilidades dialógicas. Para esta actividad el profesor divide la clase en grupos de tres personas. Una de estas personas actuará como observador, pero sólo intervendrá cuando no se cumplan las reglas del juego. Es también el encargado de controlar el tiempo. Las otras dos personas, du-



rante unos diez minutos, discutirán sobre un tema de su elección. Pasados los diez minutos se formará otra pareja, de modo que todos hagan una vez de observadores y dos veces de participantes en el diálogo. Sin embargo, la clave del ejercicio está en las siguientes reglas: 1) uno de los participantes iniciará la discusión dando su opinión; 2) a continuación, el otro participante deberá repetir dicha opinión respetando el sentido que le daba su compañero; 3) si el sentido de la frase no ha sido desfigurado, quien la expresó en su versión original dará su acuerdo diciendo «es verdad»; 4) cuando esto ocurre, el participante que ha sabido repetir correctamente la frase, podrá dar ahora ya su propia opinión y contestar; 5) a continuación, su interlocutor repetirá a su vez la frase intentando asimismo no desfigurarla, y así sucesivamente, y 6) si quien emitió la frase u opinión no considera acertada la repetición, el otro participante deberá intentarlo de nuevo, y si no lo consigue pedirá a su compañero que haga el favor de repetirla. Cuando se han llevado a cabo los tres diálogos, la clase se reunirá para evaluar el ejercicio y comentar las dificultades y la importancia práctica de lo que han realizado.

Otro ámbitos de intervención imprescindible en la creación de un clima de aula positivo se orienta hacia la *construcción de un grupo o comunidad* suficientemente cohesionado que den seguridad y apoyen a todos sus miembros. La realización de trabajos colectivos en los que la tarea de cada uno de los miembros del grupo sea imprescindible para alcanzar un óptimo resultado final constituye uno de los ejercicios más útil para lograr el sentimiento de pertenencia al grupo.

Respecto al aprendizaje de los medios para la *resolución cooperativa de conflictos*, además de la familiarización con los pasos para afrontar creativamente el conflicto que más adelante detallaremos, pueden apuntarse otros ejercicios que también abordan aunque de otro modo la resolución de conflictos. Una primera posibilidad puede ser la descripción metafórica del modo de vivir y resolver los conflictos que suele adoptar el alumno en el contexto de su familia, de la escuela o del grupo de sus amigos («son como una bola de nieve», «es como un lobo que se come a las ovejas»). La manera como describen de modo simbólico sus conflictos permitirá posteriormente ciertos análisis, comparaciones y discusiones entre los alumnos<sup>80</sup>. La dramatización de conflictos puede ser también un buen sistema para aprender a resolverlos. Se puede pedir a grupos de tres o cuatro alumnos que dramaticen una situación conflictiva que conozcan, y posteriormente se les pide que dramaticen también una manera mejor de solucionar el problema. Otra posibilidad que facilita la adopción de respuestas creativas a los conflictos es el ejercicio «cómo hacer para...» (o «meta/deseos»)<sup>81</sup>. La actividad comienza eligiendo un conflicto de entre una lista de ellos que la clase haya sugerido. Se puede iniciar el

proceso formulando en voz alta un problema que cada uno tenga en la mente. Posteriormente, un participante elige de entre todos los conflictos el que le parece más relevante. A continuación, la persona que sugirió el conflicto escogido lo explica con mayor detalle haciendo especial énfasis en por qué es un conflicto, en los motivos por los que resulta muy importante para él o ella, qué soluciones había pensado, e incluso si imagina una solución perfecta. Cuando toda la clase conoce el problema, el educador sugiere a todos que expresen sus ideas para resolverlo mediante la fórmula «cómo hacer para ...», y de este modo invitar a que las propuestas busquen realmente una solución adecuada. Posteriormente, la persona que presentó el conflicto elige alguna de las propuestas más interesantes y se analiza colectivamente para ver lo que sería necesario realizar para poder llevarla a cabo. Entre todos se intenta operativizar, pero si hay algún aspecto en que no es posible hacerlo se repite el proceso buscando fórmulas para realizar lo que todavía no se ve posible. Para terminar, se intenta proponer un modo concreto de solucionar el conflicto que al principio se presentó.

Finalmente, por lo que se refiere a la *adopción de una actitud positiva y optimista* ante la vida parece que buena parte de los anteriores ejercicios contribuyen también al logro de este objetivo. En cualquier caso la actitud del educador parece aquí el mejor medio para desarrollar tal disposición a gozar de la vida en todos sus aspectos.

Con anterioridad dijimos que la resolución cooperativa de conflictos requiere tanto de la creación de un clima positivo como del uso de un conjunto de pasos reflexivo-conductuales que faciliten la resolución creativa de los conflictos que aparecen en los ámbitos habituales de convivencia. Ahora vamos a referirnos con algún detenimiento a este segundo aspecto. La resolución cooperativa de problemas o conflictos acostumbra a recorrer los pasos que a continuación vamos a señalar. Entendemos que se trata de que el educador tenga presentes esos pasos para ayudar a sus alumnos y alumnas a que los usen en la resolución de sus conflictos, pero también para enseñarles a que sean ellos mismos quienes los apliquen a las situaciones de su vida que les presenten algún problema. En último término, cabe advertir que aquí nos interesa mostrar cada uno de los pasos por orden y con alguna precisión porque estamos trabajando en situaciones en que los alumnos no los conocen. Pero cuando ya los dominan no es preciso ser siempre absolutamente estricto con todos y cada uno de los momentos que se propondrán. Estos pasos reflexivo-conductuales son: orientación positiva hacia el problema, definición del problema, generar alternativas, tomar decisiones, aplicar la solución alcanzada y evaluar sus resultados<sup>82</sup>.

- *Orientación positiva hacia el problema.* En realidad este primer paso es más una actitud continua que convendría que los sujetos manifestarán lo mismo cuando están ante un problema que cuando no tienen ninguno. Se trata ante todo del reconocimiento de que lo normal es tener problemas, y que ello no es más que una situación común a todos e inevitable. Se trata asimismo de estar predispuesto a identificar y reconocer correctamente los problemas, así como a verse y creerse capacitado para llevar a cabo acciones orientadas a resolverlos. La orientación positiva hacia los problemas debe implicar también la inhibición de respuestas anteriores que se han demostrado poco útiles ante las nuevas dificultades. Todo ello conviene que aparezca en un clima de calma personal suficiente que permita llevar a cabo los pasos siguientes de un modo correcto y creativo. A menudo, la facilidad para «calmarse» es el primer síntoma de que será posible enfocar correctamente el problema, y es asimismo la primera habilidad que deberemos favorecer en los alumnos y alumnas.

- *Definición del problema.* La primera tarea consiste en delimitar y formular el conflicto que se está experimentando; es decir, reconocer lo más objetivamente posible la naturaleza del problema y precisar los objetivos que permitirán orientar su solución. Para ello se trata de buscar toda la información y todos los hechos relevantes sobre el conflicto. Una vez recopilados será posible ya describir la situación problemática de manera clara, distinguiendo las informaciones relevantes de las intrascendentes, y deslindando asimismo los hechos y los datos objetivos de las inferencias, suposiciones e interpretaciones no comprobadas. Este análisis permitirá identificar los factores que ocasionan el problema y establecer unos objetivos realistas para solucionarlo.

El momento de toma de conciencia de las características del problema se dirige prioritariamente a conocer informaciones como las siguientes: ¿quién? (¿quién está implicado en el problema y quién es responsable?), ¿qué? (¿qué está sucediendo, qué estoy sintiendo, qué estoy pensando y haciendo, qué sucederá?), ¿dónde? (¿dónde y en qué circunstancias se produce el problema?), ¿cuándo? (¿cuándo empezó?) y ¿por qué? (¿por qué ocurrió? ¿por qué me está afectando tanto?). Pero además se trata de que esta información pueda llegar a ser compartida con todos los implicados en el problema; es decir, se debe lograr que el análisis y la definición del problema pueda llegar a ser común, así como también los objetivos que han de orientar

su resolución. Para ello será necesario esforzarse por ver el conflicto desde la perspectiva de todos los implicados, esforzarse por conocer los motivos que desencadenan ciertas emociones que pueden perturbar una definición objetiva del conflicto, y finalmente esforzarse por hacer lo más fluida posible la comunicación entre los implicados. En cualquier caso, lo esencial es ver el problema en sí mismo y limitar en todo lo posible las complicaciones que conllevan las relaciones entre sujetos enfrentados.

- *Idear alternativas.* Cuando se ha reconocido el conflicto y se conoce su naturaleza es posible precisar ya los intereses u objetivos de todos los implicados en relación a la temática que se ha problematizado y empezar a buscar soluciones que tengan en cuenta esas posiciones respectivas. El criterio en este momento es producir el mayor número de soluciones alternativas. Se trata de producir la mayor cantidad y variedad posible de opciones alternativas, evitando en este momento emitir juicios sobre su idoneidad.
- *Evaluar las alternativas y tomar una decisión.* Cuando se ha producido una cierta cantidad de soluciones alternativas es el momento de evaluarlas críticamente a fin de hallar aquella que parezca más óptima. Los criterios que acaban dirigiendo esta elección son básicamente dos: la consideración positiva de las consecuencias que previsiblemente vaya a producir su adopción, y la posibilidad de llevar a cabo realmente la alternativa que parece más adecuada.
- *Puesta en práctica de la decisión adoptada y evaluación.* Una vez tomada una decisión se trata de operativizarla; es decir, prever los detalles y los pasos que se han de seguir en su puesta en práctica y prever asimismo los mecanismos de control que permitan evaluar su eficacia. A partir de los resultados será posible dar por válida la solución o, en caso contrario, iniciar de nuevo el proceso de búsqueda de soluciones al conflicto original.

Como ya se indicó anteriormente, estos pasos pueden estar en la cabeza del profesor y permitirle mediar en situaciones escolares de conflicto, pero además pueden ser también enseñados a los alumnos y alumnas para que de manera autónoma puedan aplicarlos cuando lo precisen. A continuación, reproducimos un ejemplo concreto que pretende mostrar cómo pueden enseñarse a chicos y chicas de Primaria los pasos reflexivo-conductuales que facilitan la resolución de conflictos.

## **¿Cómo resolver un problema?**

Resolver positivamente los problemas que puedes tener con tus amigos o amigas te ayudará a evitar discusiones y disgustos. Además, al solucionar situaciones difíciles conocerás mejor a tus amigos y sabrás qué piensan y cuáles son sus sentimientos. Todos resolvemos problemas con cierta frecuencia, pero no siempre lo hacemos de un modo creativo y cooperativo. Ahora vamos a trabajar un procedimiento que puede ayudarte a resolver situaciones difíciles. No es un remedio milagroso, pero te puede ser de utilidad. Te proponemos que sigas los siguientes pasos.

### **1. Aclarar el problema y comentarlo a los demás implicados**

Lo primero que tienes que hacer es pensar en el problema que tienes y en las razones que lo han provocado. Pero luego conviene que lo expliques lo más clara y directamente posible a tus amigos. A la vez debes escuchar lo que ellos piensan y sienten en relación al problema que os afecta.

*Juan aclara un problema que le ocurre frecuentemente: Tengo broncas con mis amigos porque se enfadan cuando les hago alguna broma. Creo que todo se lo toman a mal y que nunca me entienden las bromas.*

*Juan lo comenta con sus amigos:*

- *¿Por qué os enfadáis siempre que os hago alguna broma?*
- *Hombre, porque tú no haces bromas, sino que te burlas de nosotros y nos insultas.*
- *Es posible que os sintáis así, pero esa no es mi intención. Yo en cambio siempre he pensado que sois unos exagerados. Quizás podamos hacer algo para entendernos mejor.*

Explica un problema que tengas o hayas tenido con tus amigos. Hazlo contestando a las siguientes preguntas.

- Explica de forma sencilla el problema.
- ¿Qué causas crees que lo han provocado?
- ¿Qué sentimientos te provoca el conflicto?
- ¿Qué piensan y sienten los demás compañeros implicados en el problema

## 2. Búsqueda de soluciones al problema

Ya conoces el problema y quizás lo has explicado a los demás afectados. Ahora se trata de que pienses varias soluciones y selecciones la que te parezca mejor. Si has comentado el problema con tus amigos, ellos también conviene que piensen soluciones y busquen la mejor.

*Juan piensa algunas soluciones.*

- *Podría no hablar con aquellas personas que se enfadan. Me evitaría riñas, pero me quedaría sin amigos.*
- *No haré más bromas. Es una posibilidad, pero no puedo evitar ser un bromista.*
- *Quizás no deba hacer caso cuando se enfadan, pero eso no evita que se enfaden y yo no lo deseo.*
- *Puedo intentar moderar mis bromas para que no parezcan burlas personales. Quizás sea una buena solución, y además les avisaré cuando crea que me he pasado con la broma.*

Y tu, ¿qué soluciones darías al problema que antes te has planteado?

- Haz una lista de posibles soluciones y valora las ventajas y los inconvenientes de cada una de ellas.
- De todas las soluciones que has pensado, ¿cuál es la mejor?

## 3. ¿Cómo voy a llevar a cabo la solución que he elegido?

Ya tienes la mejor solución, ahora debes pensar la manera como la aplicarás. Es decir, dónde, cuándo y cómo la pondrás en marcha. Si la solución la has buscado conjuntamente con tus amigos, deberías pensar también con su ayuda la manera de aplicarla.

*Juan piensa como puede manifestar con claridad su nueva actitud.*

- *Moderaré mis bromas y si me paso avisaré de que no van en serio. Pero para conseguirlo voy a intentar pensarme dos veces cada broma que me venga a la cabeza. Luego intentaré hacerla con humor. También diré a mis amigos que me avisen si alguna vez les ofendo. Seguro que todo me va a ir mejor.*

Piensa dónde, cuándo y cómo llevarás a cabo tu solución.

- ¿Qué cosas vas a hacer o decir para aplicar tu proyecto?

#### 4. Comprobar los resultados de la solución propuesta

Para acabar se trata de que compruebes si has puesto en práctica lo que pretendías y si ha servido para solucionar el problema que al principio te habías planteado. Puedes hablar con tus amigos para saber si ellos tienen una opinión semejante a la tuya.

*La evaluación de Juan.*

— *Hace ya unos días que intento moderar mis bromas y creo que en buena parte lo he conseguido. Voy a preguntar cómo lo ven mis amigos y seguiré esforzandome.*

Si has llevado a cabo la solución que anteriormente te proponías, responde a las siguientes cuestiones.

- ¿Has solucionado el problema tal como habías previsto?
- ¿Cómo han reaccionado tus compañeros?
- ¿Qué piensas hacer ahora?

(Autora: Isabel Carrillo. Ejercicio para alumnos de Ciclo Superior de Educación Primaria)

---

## 2. ACTITUDES DEL EDUCADOR EN EDUCACIÓN MORAL

El análisis de los componentes del proceso de enseñanza y aprendizaje de lo moral que estamos realizando en este capítulo nos ha llevado a presentar una amplia exposición de los distintos recursos metodológicos relacionados con la educación moral. Antes de dedicar un espacio al tema de la evaluación, vamos a referirnos a uno de los componentes esenciales del proceso de formación moral: las actitudes personales de los educadores. La importancia de estos aspectos nos parece enorme. En gran medida la utilidad de lo que se haga en los distintos ámbitos de la educación moral, así como la eficacia en la aplicación de los métodos y técnicas que se han propuesto, dependen de la actitud con que el educador los aplica y usa.

Nada nuevo decimos al insistir en el carácter esencial que para la buena marcha de cualquier proceso de enseñanza y aprendizaje tienen las actitudes que manifiestan los educadores. Los fines de la educación más correctamente elaborados y mejor establecidos servirán de poco en caso de que los educadores no los conviertan en actitudes



personales que han de manifestar durante todo el proceso de relación con los educandos. A su vez, poco puede hacer una buena selección de contenidos y una adecuada secuenciación si el educador que pretende transmitirlos no lo hace poniendo en tal empeño un conjunto de disposiciones y actitudes personales positivas. Lo mismo ocurre si nos referimos a las metodologías y técnicas que pueda usar para facilitar el proceso de creación y transmisión educativa. También respecto a este punto resulta vital la actitud personal que adopte el educador. En síntesis, es bien sabido que buena parte de la responsabilidad en el éxito o fracaso de un proceso educativo reside en el modo como lo lleve a término el educador. En los ámbitos de experiencia propios de la educación moral ocurre lo mismo, y si cabe de un modo todavía más claro y evidente. A los aspectos ya citados cabría añadir, cuanto menos, la importancia que tiene la actitud personal cuando se trata de discutir temas personal o socialmente controvertidos. El tacto del educador será sin lugar a dudas una de las condiciones esenciales en la obtención de un buen clima de debate, y al fin en el logro de éxitos educativos. Pero junto a esos aspectos nos encontramos al menos con otro que resulta clave en todo el proceso de formación moral: nos referimos a la cuestión sobre la neutralidad o beligerancia del educador en los debates que encierran controversias de valor. En esos casos, ¿cuál debe ser la actitud del educador? Debe mostrarse comprometido y beligerante a favor de unos determinados valores o, por el contrario, es mejor que permanezca neutral y aséptico respecto a los temas que en su aula se discuten. En este punto la actitud del educador no es sólo condición del éxito educativo, sino que es también uno de los aspectos más importantes en cualquier propuesta de educación moral.

En las siguientes páginas vamos a tratar algunos de los elementos que configuran la actitud de los docentes en el ámbito de la educación moral. Primero, intentaremos dar criterios que permitan precisar cuál debe ser la actitud del educador ante temas controvertidos, luego veremos cómo facilitar la discusión de los temas conflictivos que a menudo plantea la educación moral, y finalmente señalar el tipo de actitudes y cualidades humanas que debieran orientar la relación interpersonal con sus alumnos.

## **2.1. Neutralidad o beligerancia del educador**

Si bien son muchos los elementos que deben ser tenidos en cuenta a la hora de definir cuál es o debería ser el rol del educador o la educadora en el ámbito de la educación moral, el tema de la neutralidad o beligerancia es probablemente uno de los más significativos e importantes. La posibilidad y deseabilidad de mantener una actitud neutral

ha sido durante mucho tiempo una de las cuestiones más debatidas entre los educadores. ¿Deben manifestar su opinión respecto a temas controvertidos?, ¿deben abstenerse de opinar y renunciar a ser una «voz» más entre las muchas que influyen en el niño? Interrogantes como éstos permanecen todavía abiertos sin haber encontrado una respuesta definitiva y satisfactoria. Pese a ello pensamos que es interesante discutir el tema y ofrecer como mínimo algunos criterios que puedan orientar la intervención de los maestros y maestras en las aulas escolares<sup>83</sup>.

En primer lugar, consideramos que la respuesta al interrogante sobre la conveniencia de actuar o no de forma neutral no debe ser una respuesta rotunda y cerrada, sino que debe tener presentes elementos y variables que permitan diferenciar unas situaciones de otras. A nuestro juicio uno de los criterios claves que permitirán discernir la postura que se deba adoptar se refiere a la clase de valores que entran en juego en la discusión. No es lo mismo discutir la conveniencia de organizar de forma justa y libre un país que discutir sobre distintos estilos o hábitos de vida. Probablemente plantearnos de la misma manera la actitud del educador o educadora en ambas situaciones sea un error. En este sentido, podemos decir que el docente no sólo puede sino que debe ser beligerante cuando la discusión encierra valores universalmente deseables. Es decir, en aquellos casos en que entran en juego valores tales como el respeto, la igualdad, la justicia, el diálogo, la solidaridad, la apertura a los demás o la democracia. En estos casos consideramos que el adulto debe manifestarse a favor de dichos valores. Aunque ello no excluya la posibilidad de usar otros procedimientos como estrategias para reforzar estos valores, ni excluya tampoco la posibilidad de que tales valores puedan discutirse. Probablemente cuestionarlos, buscar ventajas y limitaciones de los mismos, y discutirlos a propósito de casos y situaciones cercanas al grupo sea una manera didáctica y positiva de trabajarlos en el aula. Sin embargo, debería quedar claro el posicionamiento del docente o de la institución a favor de este tipo de valores. Defenderíamos, por lo tanto, una postura claramente beligerante o comprometida en las discusiones que encierran valores universalmente deseables y que gozan de un amplio consenso. Pensamos, asimismo, que la actitud del educador o educadora debería ser igualmente beligerante (en este caso de forma negativa) cuando la discusión se centra en contravalores; es decir, en «valores» que niegan los valores universalmente deseables. Ante una situación de discriminación racial o sexista, creemos que el maestro no debe mostrarse indiferente ni neutral. También en este caso debería posicionarse y mostrar una postura de rechazo hacia esos contravalores. Ello no quiere decir tampoco que se niegue la posibilidad de discu-

sión y debate, pero creemos que no puede abandonarse el tema única y exclusivamente a los gustos, posiciones o criterios personales de algunos alumnos.

Hasta el momento hemos venido defendiendo posturas claramente beligerantes del educador. Se podría pensar que abogamos por una actitud siempre beligerante y manifiesta de los profesores ante cualquier tipo de discusiones o de diálogos. Tal apreciación no sería correcta. Partimos de un concepto de educación moral especialmente sensible a situaciones conflictivas, a problemas donde hay una controversia de valores, donde su solución no es en absoluto clara porque hay argumentos legítimos para defender posturas distintas. Nos encontramos con frecuencia discutiendo sobre temas en los que se ponen de manifiesto valores que sin ser universalmente descabidos y sin gozar de un amplio consenso tampoco los contradicen. Son valores compatibles con los primeros, pero cuya adopción depende de decisiones personales no generalizables. Este es el caso de las discusiones sobre ciertas formas de vida, decisiones profesionales, maneras de vivir la sexualidad o creencias determinadas. Pensamos que sobre estas cuestiones el adulto debe renunciar a explicitar su opinión, facilitando la discusión en el grupo y ayudando a cada uno de sus miembros a tomar una posición personal ante el tema. Defendemos, por lo tanto, que el educador mantenga una posición neutral cuando aquello que se discute no pone en juego valores que todas las personas podrían desear (valores como justicia, libertad o solidaridad). Ello no niega, sin embargo, la posibilidad de que el docente si lo considera conveniente pueda manifestar su opinión respecto a temas socialmente controvertidos. En estos casos, deberá dejar claro a sus alumnos y alumnas que no interviene como «experto» en la materia, sino que se limita a expresar su opinión personal respecto a un tema en el que hay opiniones distintas y todas ellas válidas y legítimas.

Una vez explicitado el marco en el que consideramos que la postura neutral o beligerante del docente es, de entrada, conveniente y deseable, pasamos a señalar distintos factores que pueden favorecer el que en determinadas ocasiones un educador se implique de manera más personal en la discusión, mientras que en otras se mantenga al margen del contenido que se discute limitándose a favorecer el procedimiento de diálogo y discusión entre sus alumnos y alumnas. Estos elementos no pretenden determinar con exactitud cómo ha de ser la intervención del educador o educadora, sino introducir criterios a tener en cuenta en la práctica escolar. Los elementos que señala Trilla en su obra hacen referencia al educando, al contexto, a los valores o temas que se discuten, a la relación educando-educador, o al propio docente. Si bien no los desarrollaremos todos vamos a dedicar un

breve espacio a comentar aquéllos que a nuestro juicio son especialmente significativos.

En relación a los alumnos y alumnas, un elemento clave será la propia capacidad del educando para entender la controversia y dar sentido a los valores que entran en juego. Cuando el alumnado no posee esta capacidad cognitiva mínima para dar sentido y captar la controversia de una problemática concreta, probablemente la postura más deseable por parte del docente sea una postura neutral, no sólo en relación a su opinión personal sino también en la exposición del tema. Un segundo elemento, ahora referido al educando, es la distancia emotiva de los alumnos y alumnas respecto al tema o valores que entran en el debate. El educador deberá calcular la repercusión que su opinión puede tener en el grupo cuando éste se encuentra fuertemente implicado en el tema que se discute.

Entre otros factores referidos al educador nos parece especialmente relevante el grado de compromiso personal de éste respecto al tema que se discute y a los valores que entran en conflicto. Si bien ello no debe determinar una intervención neutral o beligerante, sí debe ayudar al profesor o profesora a prever o ser consciente de un posible conflicto entre sus implicaciones personales y los requerimientos metodológicos del rol educativo que ejerce. Tener en cuenta este aspecto le puede ayudar a compensar su carga emotiva en el tema con otros recursos más objetivos que permitan al alumnado conocer la realidad de forma más global y menos sesgada.

Respecto a la relación existente entre educador y educandos son dos los factores básicos que pueden orientar la intervención del adulto. El primero hace referencia al nivel de dependencia o de autonomía que tiene el alumno respecto al docente. En la medida en que el educando tenga un mayor grado de autonomía, más legítima será la intervención beligerante del educador o educadora, ya que más libre se encontrará el alumno para discrepar de la opinión adulta y más capaz será de diferenciar entre la autoridad profesional y las opiniones personales del docente. El segundo factor apela a la existencia o no de demanda explícita del educando hacia el educador. En términos generales, pensamos que la postura beligerante del educador es más legítima en aquellos casos en los que el grupo solicita la opinión o postura personal del adulto.

Pensamos que los factores recogidos aquí no agotan la discusión sobre la conveniencia o no de la intervención neutral en la escuela, pero sí pueden orientar la actuación de los profesores y profesoras ante cuestiones socialmente controvertidas.

## 2.2. El educador como facilitador de diálogo

Podemos afirmar sin temor a equivocarnos que «el diálogo» es uno de los elementos más significativos de la educación moral y cívica. Constituye una de las características básicas de la personalidad moral y es asimismo un procedimiento que debería ser aprendido por los alumnos y alumnas. También debemos considerar el diálogo como valor en sí mismo, como valor universal que cada persona puede desear. Y, por último, deberemos considerarlo como concepto a trabajar en las aulas escolares. Sin embargo, todas estas aproximaciones al diálogo son difíciles de llevar a cabo en la práctica sin la colaboración explícita del maestro o maestra que interviene en el aula.

Ejercitarse en el diálogo, aprender a hablar y a comprender, requiere de situaciones reales en donde ambos ejercicios se puedan poner en práctica. Los alumnos y las alumnas desarrollarán su capacidad de expresión y de comprensión en la medida en que sientan la necesidad progresiva de escuchar a los demás, de entender lo que otros dicen, de ceder ante un argumento mejor, o de criticar aquello que no comparten. Pensamos que la posibilidad de crecer y evolucionar en estos aspectos viene condicionada por el papel que el docente desempeña en la clase. La actitud que éste adopta en momentos de conversación en grupo así como su predisposición a crear situaciones de diálogo son elementos claves en el aprendizaje que el alumnado hará en relación a su expresión oral y a la comprensión de las opiniones de sus compañeros. Al hablar de comprensión no nos referimos únicamente a la comprensión de niveles de lenguaje y de vocabulario, sino que incluimos también la comprensión de los sentimientos y las razones de los demás. A continuación, nos centraremos en el tratamiento de algunos recursos docentes que pueden fomentar en los alumnos y alumnas la adquisición de habilidades lingüísticas, comunicativas e interactivas.

Uno de los elementos que posiblemente ayudan a optimizar el nivel de participación y la calidad de una conversación es la existencia de un guión previo, así como la explicitación de los objetivos o finalidades de la conversación. Cuando los alumnos y alumnas saben «de qué» van a hablar y conocen el tema que se debatirá es más fácil para ellos crearse expectativas de participación y prepararse para dialogar. Aunque esto ocurre de forma espontánea, puede provocarse intencionalmente, siendo el educador quien invite al grupo a acudir al debate con una opinión o intervención pensada (o escrita) *a priori*.

Un segundo elemento a nuestro juicio clave en el proceso de aprendizaje de las habilidades dialógicas es la reacción del adulto ante la diversidad de opiniones de los distintos miembros del grupo. Tomar en consideración y reconocer las distintas aportaciones, así co-

mo ayudar a que cada una de ellas progrese y evolucione en el pensamiento del alumnado ha de ser uno de los objetivos principales de los educadores. Además, en la medida en que estas aportaciones no son enjuiciadas, se facilita la participación espontánea de los alumnos y alumnas, a la vez que se les invita a prestar atención y valorar al mismo nivel a todos sus compañeros y compañeras; es decir, «a todas las personas implicadas en el tema».

Es frecuente, sobre todo en conversaciones con niñas y niños pequeños, que éstos no sepan avanzar en el diálogo o no se den cuenta de la evolución del mismo. En parte debemos esperar a que crezcan para superar tal limitación, aunque también creemos que el docente les debe ayudar en esta tarea. Para ello puede ser interesante instar a los alumnos y alumnas a que recapitulen y resuman cada cierto tiempo aquello que ha sido discutido por el grupo. Asimismo el maestro puede relacionar a partir de las síntesis elaboradas por el grupo, el conocimiento «viejo» con el conocimiento «nuevo» que se posee del tema.

La comprensión correcta de las opiniones de los demás no siempre es un ejercicio sencillo. A menudo los alumnos debaten argumentos que nadie defiende, pero que se derivan de aportaciones excesivamente breves y, sobre todo, poco explícitas. En estos casos nos encontramos ante una malformación del diálogo. Se discute sobre algo inexistente que ha provocado falsas interpretaciones. Una manera de evitar o disminuir estas situaciones de ineficacia dialógica, es potenciar en el alumnado la necesidad de explicitar tanto como sea posible el propio pensamiento y las propias opiniones a fin de garantizar la comprensión compartida. Junto a ello también se debe invitar al grupo a cuestionar a sus compañeros, a dirigirles preguntas que permitan entender con mayor precisión su punto de vista en relación al tema que se discute. Pensamos que es igualmente interesante que el maestro o maestra se acostumbre a corroborar la comprensión de una idea u opinión antes de interpretarla o de pasar a tratar algo nuevo, evitando con ello «perder el tiempo» en discusiones que no ayudan a avanzar en el diálogo.

Otro elemento que pensamos puede ayudar a los educandos a practicar el diálogo y la conversación se refiere al tipo de preguntas que realiza el docente. Cuando éste formula con frecuencia interrogantes excesivamente cerrados cuya respuesta consiste en una afirmación o negación, está impidiendo a los alumnos y alumnas plantearse distintas alternativas y soluciones ante un mismo problema. Si estimular al educando a pensar es importante en cualquier tipo de materia, creemos que esto cobra mayor sentido al referirnos al ámbito de la educación moral, en donde gran parte del contenido gira en torno a situaciones de controversia y conflicto de valores. Es por ello que



consideramos que en el ámbito escolar en general y en educación moral en particular, los maestros y maestras deben realizar prioritariamente preguntas encaminadas a facilitar el pensamiento, la argumentación y la construcción de hipótesis, motivando al alumnado a interesarse por el diálogo como proceso y no únicamente como producto.

Para complementar la anterior recomendación pensamos que el educador debería renunciar a ser siempre la persona que toma la iniciativa en una conversación. Con frecuencia, en el aula, los alumnos inician conversaciones «informales» de gran interés desde el punto de vista educativo. Aprovechar estas ocasiones para dialogar a propósito de temas que suscitan preocupación en el grupo puede ser un ejercicio oportuno de conversación. Por otra parte, consideramos que en la medida que los alumnos y alumnas tengan la experiencia de que sus intervenciones son recogidas y comentadas en clase, se sentirán más motivados a proponer nuevos temas y a plantear cuestiones que les preocupan. En definitiva, estarán más dispuestos a participar de forma activa en la dinámica del grupo. Asimismo es interesante que el maestro o maestra no se sitúe como centro del diálogo. No abusar del tiempo dedicado a turnos de palabras y potenciar la comunicación cruzada entre los alumnos puede ayudar a tal fin. Tampoco podemos olvidar en este apartado la intervención del docente destinada a trabajar aquellos aspectos más formales del diálogo, aspectos tales como establecer un sistema de turno de palabra, otorgar los turnos de palabra de manera que se potencie una participación equitativa de todos los alumnos, o intentar evitar los solapamientos de dos o más intervenciones.

Por último, queríamos señalar la conveniencia de aprovechar todas aquellas ocasiones que la dinámica del aula brinda para practicar el diálogo. Desde momentos más formales y destinados a este fin (debates, asambleas semanales, espacios de tutoría), hasta momentos de aprendizaje incidental que pueden aparecer a propósito del contenido de cualquier asignatura, o bien a partir de un conflicto entre algunos miembros del aula.

### 2.3. Actitudes y cualidades personales del educador

Probablemente no es una buena idea dedicar un apartado en exclusiva a hablar del tipo de actitudes y de cualidades que deberían caracterizar la figura del educador. Tales cualidades estaban ya implícitas al comentar el tema de la neutralidad, del diálogo, de la intervención en temas controvertidos, o al señalar los mecanismos de aprendizaje que se deben atender. Pese a ello consideramos que hay actitudes y atributos personales que sin duda optimizan la labor do-



cente y que probablemente no quedan reflejadas, por lo menos de forma explícita, en ninguno de los anteriores comentarios. No se trata, sin embargo, de definir el «educador modelo» sino de recuperar actitudes y cualidades personales que modelos muy distintos de educadores pueden integrar en la relación con sus alumnos. Estas cualidades repercuten directamente en la experiencia escolar del grupo y especialmente en los sentimientos o vivencias que la escuela desencadena en cada uno de sus miembros. Es por ello que en este apartado centraremos nuestra atención, apoyándonos en los trabajos de Rogers<sup>84</sup>, en aquellos elementos que consideramos tienen una mayor influencia en la relación afectiva con los alumnos y alumnas.

Un primer elemento a destacar hace referencia a la aceptación cálida y positiva del educador respecto a todo aquello que percibe en el educando. Suelen incluirse aquí dos aspectos: *la comprensión empática y el respeto positivo incondicional*. Al hablar de empatía nos referimos a la capacidad del adulto para ponerse en el lugar del alumno, intentando ver el mundo tal y como éste lo percibe y lo experimenta. El segundo aspecto insiste en la necesidad de reconocer al otro como individuo valioso independientemente de su condición, conducta o sentimientos. Probablemente una propuesta de educación moral basada en el respeto al desarrollo personal y sensible a la autonomía del sujeto, sea difícil llevarla a cabo sin la intervención de educadores que asuman y se esfuerzen por establecer con sus educandos un tipo de relación respetuosa y comprensiva, ya que es esta relación la que permite a los alumnos y alumnas manifestarse con espontaneidad y naturalidad, sin necesidad de manipular la propia identidad para «ganar» la aceptación y el aprecio del maestro.

Esta capacidad para ponerse en el lugar del otro y para entender la lectura que cada individuo hace de la realidad debe ir acompañada de una actitud de acogida y de respeto incondicional. No estamos refiriéndonos a una comprensión externa y valorativa en la que después de «comprender» el punto de vista del educando el docente deba opinar sobre la vivencia y los sentimientos de aquél. Creemos que la calidez en la relación debería pasar con más frecuencia por la acogida gratuita y avalorativa en la que el educador o educadora no se siente con la obligación de decir la última palabra, ya sea para reafirmar o para sancionar la experiencia de los alumnos. Por otra parte, en la medida en que éstos no se sientan juzgados por lo que opinan y se sientan estimados tal y como son, estarán más predispuestos a intervenir, a manifestarse, y a expresar opiniones que disienten de la opinión del profesor o de la mayoría del grupo. Utilizamos la expresión «sentirse estimado» porque creemos que no es suficiente con que el educador aprecie a sus alumnos si ellos no perciben este sentimiento o actitud. Es necesario pues que esta comprensión positiva sea capta-

da por cada uno de ellos. Cada alumno de alguna manera tiene derecho a vivir la experiencia de ser aceptado por su maestro sin condiciones. Es este sentimiento de acogida, de valoración incondicional el que le invitará no sólo a manifestarse con transparencia, sino también a aceptar, comprender y valorar el punto de vista de sus compañeros y compañeras.

Un segundo elemento es la *autenticidad o congruencia* del educador o educadora. Se parte de la idea de que el adulto no debería «fingir» ante los alumnos. Con frecuencia en el ámbito educativo entre los educadores se da cierta tendencia a actuar «como si» aceptaran a los alumnos, «como si» no les juzgasen o «como si» respetaran sus puntos de vista. Sin embargo, los sentimientos que el adulto experimenta no siempre se corresponden con los sentimientos que manifiesta. Pensamos que las manifestaciones «como si» únicamente sirven para enturbiar y dificultar una relación. Los alumnos distinguen con cierta facilidad cuándo las expresiones del adulto son sinceras y surgen de forma espontánea, y cuándo son fingidas. Si no fuera así bastaría con crear «buenos actores» para ejercer la función de maestros, pero obviamente no es el caso. Es por ello que desde el punto de vista de la educación moral y cívica cabe defender la figura de un educador con altos niveles de coherencia entre lo que siente y lo que expresa, entre lo que piensa y lo que comunica. En ocasiones, ello puede poner de manifiesto ciertas dificultades o limitaciones pero pensamos que también comporta grandes ventajas. En primer lugar, la autenticidad facilita la constancia en la conducta. Sin lugar a dudas es más costoso manifestar algo que no se siente que expresar sentimientos que surgen del interior de uno mismo. En segundo lugar, la conducta congruente se expresa con una convicción difícil de conseguir en la conducta que no lo es, diferencia percibida de forma espontánea por los alumnos y alumnas. Por último, el maestro que no finge se ve obligado a buscar soluciones alternativas a aquellas situaciones en las que se advierten dificultades en la relación. Podría considerarse, a partir de lo dicho, que el educador o educadora debe mostrarse al alumnado de una manera tan total y transparente que rozaría la dimisión o renuncia al rol de adulto. No se trata de esto. El maestro para ser auténtico no tiene la obligación de «descubrirse» ante sus alumnos, sino que basta con poner en juego de forma sincera y auténtica aquello que desea compartir con ellos y que siente como propio.

El tercer elemento está relacionado con la *concepción positiva de la persona y de las relaciones humanas*. Parece obvio que el modelo de educador que defendemos puede ser muy coherente con determinadas corrientes pedagógicas y bastante incompatible con otras. Por ejemplo, concepciones extremadamente autoritarias, basadas en valo-

res absolutos y en relaciones de heteronomía que niegan la libertad del individuo y le impiden conducir su vida, hacen difícil intervenciones educativas basadas en el respeto y la aceptación de cualquier tipo de experiencia, sentimiento o punto de vista defendido por los alumnos y alumnas. Es mucho más probable que los educadores que asumen este tipo de concepción educativa tengan cierta tendencia a emitir juicios respecto a lo que perciben en los educandos, y centrar su intervención en mostrarles el «camino correcto» que deben seguir, corrigiéndoles cuando se desvían y evaluando continuamente cuanto ocurre en el aula. Sin embargo, aquí queremos partir de una concepción distinta. El ser humano tiene una capacidad latente o manifiesta para comprenderse a sí mismo y unos recursos que le permiten resolver sus problemas de manera satisfactoria. Es este supuesto el que debe orientar la práctica del educador, reconociendo en cada uno de los alumnos esta riqueza y posibilidad. La concepción altamente valorizadora del ser humano que estamos defendiendo, no pretende ser ingenua y utópica. Conocer las posibilidades de la persona no niega el hecho de que con frecuencia esta capacidad queda bloqueada, dejando al individuo sin recursos que le permitan encontrar una salida a las circunstancias difíciles con las que se encuentra. También en las aulas es frecuente encontrar alumnos y alumnas con claras dificultades para relacionarse con los demás, para realizar un buen proceso de aprendizaje, o para solucionar los conflictos con los que en su vida cotidiana se van encontrando. En estos casos ¿cuál es el papel del educador? Desde la propuesta que defendemos, éste no «conduce» al educando por el camino que él considera correcto, ni «soluciona» el problema. Su función consiste en ayudar al alumno a encontrar una solución adecuada y satisfactoria a su conflicto. La ayuda del maestro se centrará, pues, en favorecer o crear las condiciones adecuadas para que el educando pueda reestablecer sus propias potencialidades.

En último lugar, creemos necesario dedicar unas líneas a la *madurez emocional* del educador o educadora que trabaja en las aulas escolares. Evidentemente no se trata aquí de reclamar personas absolutamente maduras emocionalmente para ejercer como docentes. Sin embargo, sí que pensamos que hay aspectos relacionados con la madurez personal que deben ser tenidos en cuenta a la hora de asumir el rol de «educador». El primero de ellos se refiere a la capacidad de participar en el proceso de evolución y de cambio del educando sin tener la tentación de modelar dicho cambio según la imagen de uno mismo. Es frecuente, en la medida en que se da un cierto grado de satisfacción y de éxito personal, que la persona intente transmitir al otro aquellos modelos, métodos, valores y maneras de pensar que a ella misma le han ayudado en su vida. Pese a la «buena intención» de esta manera de comportarse, pensamos que no es un buen criterio de

intervención educativa, ya que omite la diversidad y la pluralidad de puntos de vista, sentimientos y experiencias, tendiendo a presentar el mundo desde un punto de vista muy personal. Es muy probable que su intervención sea mucho más eficaz en la medida en que renuncie a erijirse como modelo para convertirse en resonador y amplificador de los esfuerzos que el alumno o alumna realiza por cambiar y por construir poco a poco su propia persona.

Un segundo aspecto relacionado con la madurez emocional del educador es el compromiso de la personalidad entera. Este compromiso hace referencia a la capacidad del adulto para comportarse de modo «aséptico» en el establecimiento y mantenimiento de lazos afectivos estrechos pero subordinados a un fin que los supera. Es decir, el educador o educadora debería tener la capacidad no sólo de experimentar, sino también de comunicar sentimientos auténticamente calurosos sin que éstos se transformen en una relación de dependencia o en un elemento de presión en la relación con el educando. En ocasiones la actitud acogedora, respetuosa y comprensiva del adulto provoca en el alumnado una actitud de sumisión, de «entrega» y de abandono en las manos del maestro. En otras ocasiones, sin embargo, el educando, o el grupo en general, muestra rechazo y desinterés respecto al mismo adulto que semanas antes era un modelo a seguir. Consideramos que el maestro en su rol de educador debe estar preparado para mantenerse sereno y ecuánime ante estas oscilaciones inevitables en las actitudes de sus alumnos y alumnas. Probablemente esta ecuanimidad o estabilidad en la actitud del maestro que no pierde el equilibrio interno ante una actitud hostil ni se deja alterar por una adulación, depende directamente de un alto grado de seguridad interior, sin la cual difícilmente podría afrontar la variedad de situaciones emocionales a las que se ve sometido cada día en el aula.

Todo lo dicho no trata tanto de establecer un modelo de profesor perfecto, como de esbozar un horizonte de actitudes y valores profesionales que parecen convenientes para la educación moral pero que no dibujan una imagen acabada del educador. Será cada maestro y maestra quien adaptará y recreará para sí mismo o misma estos criterios y ello en la medida que vayan siendo una ayuda para su tarea de formación moral.

### 3. ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN MORAL

La evaluación en el ámbito de la educación moral es un tema especialmente controvertido y difícil. Lo es porque no parece nada claro que la educación moral pueda o incluso deba evaluarse. ¿Cómo valorar las adquisiciones morales?, ¿qué aspectos de la personalidad mo-

ral es legítimo evaluar?, ¿qué temas morales pueden convertirse en objeto de control?, ¿cómo deslindar las opiniones o decisiones personales de las habilidades o conocimientos exigibles a todos?, ¿cómo evitar en definitiva que la evaluación en educación moral se convierta en un juicio sobre la moralidad de los alumnos y alumnas? Éstos y otros interrogantes ponen en entredicho la posibilidad y la deseabilidad de evaluar la educación moral<sup>85</sup>.

Volvamos de nuevo con mayor cuidado sobre esos inconvenientes. Nos parece que resulta complejo hablar de evaluación en educación moral porque, además de los problemas que comporta en sí misma cualquier evaluación, en este caso la situación es todavía más difícil por cuanto se entiende que sobre temas morales no hay ningún contenido seguro que pueda convertirse en referente de la evaluación. Se opina que todo depende de la opción que cada cual haga suya y, por lo tanto, no es posible hallar ningún criterio seguro y universalmente evaluable. Sin embargo, como ya se habrá advertido ésta no es exactamente la opinión que se ha justificado en anteriores capítulos. Entendemos que, junto a opciones de valor personales, hay otros contenidos universalmente deseables que pueden convertirse en criterios normativos susceptibles de ser evaluados. Otra cuestión es precisar la manera en que tales contenidos pueden y deben ser evaluados. Es obvio que una puntuación convencional no reflejaría el proceso de aprendizaje del alumno, ni le ayudaría a él o a sus educadores a optimizar su formación. No obstante, éste es un problema común a toda evaluación que deberá resolver el profesor atendiendo a las indicaciones generales que sobre evaluación aportan las propuestas curriculares.

La evaluación en el ámbito de la educación moral plantea un problema distinto y quizás más hondo. Nos referimos a la cuestión de su misma moralidad. Se argumenta diciendo que la evaluación, en la medida que califica la competencia de un alumno o alumna, se convierte en nuestro caso en un juicio sobre su bondad o maldad como persona, y esto es obviamente una tarea que excede al profesor y probablemente a cualquier otra persona, y que de ningún modo podemos o debemos realizar. Esta crítica a la evaluación en educación moral nos parece acertada, de modo que nos cuidaremos de afirmar o simplemente de dar a entender que un posible juicio evaluativo es un juicio sobre la moralidad de la persona enjuiciada. No siempre es fácil superar la imagen de que se está evaluando la bondad o maldad de la persona, pero al menos se deberá ser muy sensible a no dar pie a tal tipo de interpretaciones.

A pesar de lo que llevamos dicho, pensamos que hay muchos aspectos y rasgos moralmente significativos que es posible evaluar sin poner en tela de juicio el carácter moral de la persona. Son aspectos que atañen a algún punto concreto que tiene que ver con la personali-

dad moral, pero que no implican un juicio de valor definitivo y global sobre aquella persona. En este sentido, sin suponer en absoluto que se está calificando como de bueno o malo a un individuo, es cierto que por ejemplo cabe decir que ha manifestado comportamientos más cooperativos, empáticos, o dialógicos; o es posible afirmar que ha elaborado con argumentos más precisos un ensayo sobre un tema controvertido, o que manifiesta con mayor frecuencia ciertas conductas convivenciales. Nos parece que tales juicios evaluativos son posibles, pero que de ellos no cabe ni debe extraerse una calificación global sobre la moralidad de la persona.

En otro orden de cosas muy conexo con lo que acabamos de exponer, pensamos que la evaluación de estas disposiciones morales no incluye la evaluación sobre el contenido de las opiniones o juicios que los alumnos vierten sobre los temas de controversia que se suscitan en clase. Las opiniones de los alumnos no se someterán a juicio evaluativo por parte del profesor. Si éste lo considera oportuno podrá discutirlos y rebatirlos, pero nadie será juzgado por su opinión en temas que precisamente se discuten por ser controvertidos. Pese a todo lo que llevamos dicho, sabemos de la dificultad para, por ejemplo, evaluar las destrezas empáticas y no evaluar los juicios de opinión cuando éstos expresan un claro déficit en la habilidad para comprender la postura ajena. Tales inconvenientes no se pueden solventar con una fórmula definitiva que los salve, sino que requieren la constante colaboración de una aguda sensibilidad y de una gran respeto por los alumnos y alumnas. En las páginas siguientes se presentarán algunos criterios y guías que pueden ayudar en este cometido.

Pese a que nos hemos estado refiriendo casi exclusivamente a los problemas que plantea la evaluación de los alumnos y alumnas, una evaluación completa debe tener en cuenta tanto el proceso que viven los alumnos, como los distintos aspectos de la intervención de los educadores. En nuestro caso vamos a considerar la intervención del educador en dos campos: la creación de un clima escolar participativo, y la aplicación de un conjunto específico de actividades destinadas a propiciar la educación moral. Por lo tanto, en lo sucesivo se darán criterios de evaluación sobre el clima escolar, sobre el proceso de aplicación de las actividades específicas de educación moral, y sobre los logros personales de los alumnos y alumnas.

### 3.1. Evaluación del clima escolar

Nos parece relevante evaluar el clima escolar en que conviven los alumnos y las alumnas porque es una de las fuentes más importantes de experiencias morales y, por lo tanto, porque es una de las condiciones esenciales de la formación moral. La evaluación del clima escolar



puede realizarse de diversos modos, pero probablemente uno de los sistemas más sencillos y provechosos sea la participación del claustro o de los profesores implicados en cada una de las etapas de la escolaridad en una discusión reflexiva sobre las prácticas escolares a evaluar. Una discusión guiada por ciertas pautas que den cuenta de la concreción de los objetivos que se pretenden alcanzar. A continuación, y a modo de ejemplo, presentaremos algunos criterios útiles para evaluar el clima escolar. Criterios que cada escuela debería actualizar y ampliar de acuerdo a sus objetivos, y posteriormente usar como pautas de discusión cuando los profesores decidan revisar su actuación<sup>86</sup>.

---

#### *Criterios de evaluación del clima escolar*

- ¿Cómo y quién ha definido el proyecto curricular de etapa?
  - ¿Conocen adecuadamente el proyecto los profesores y los alumnos?
  - ¿Hay aspectos del proyecto que se han discutido entre todos los implicados?
  - ¿Ha habido acuerdos y decisiones colectivas entre todos los implicados?
  - ¿Se discuten las pautas organizativas y las normas del grupo-clase?
  - ¿Se plantean y discuten los conflictos entre alumnos y de éstos con los profesores?
  - ¿Se destina un tiempo a tales discusiones?
  - ¿Qué canales de comunicación existen entre todos los miembros del grupo-clase y de la escuela?
  - ¿De qué manera en la escuela y en el aula se alientan las prácticas democráticas?
  - ¿Qué grado de responsabilidad tienen los alumnos y los profesores en las decisiones que se toman sobre la organización del trabajo y la vida y sobre las normas?
  - ¿Qué tipo de relaciones se dan entre los alumnos a nivel interpersonal y entre los distintos subgrupos?
  - ¿Se produce en la escuela algún tipo de discriminación sutil o evidente respecto a algún tipo de persona?
  - ¿Cómo se resuelven los desacuerdos entre los alumnos y entre éstos y los profesores?
  - ¿Hay incoherencias entre las propuestas del Proyecto y las actuaciones concretas?
  - ¿En qué momentos se puede utilizar el diálogo como herramienta para solucionar problemas o para entenderse?
  - ¿Se percibe o no entre los alumnos un buen espíritu colectivo?
-



### 3.2. Evaluación de las actividades específicas de educación moral

Las actividades específicas de educación moral requieren una evaluación diferenciada respecto de la que se lleve a cabo en relación con la construcción de un clima escolar democrático y participativo. A diferencia del clima escolar que requiere prioritariamente, aunque no exclusivamente, una participación colectiva del profesorado, la aplicación y posterior evaluación de las actividades de educación moral tienen un carácter más individual. Aunque será bueno que tal evaluación se realice de un modo cooperativo que facilite el intercambio y el apoyo mutuo entre los profesores, la principal responsabilidad al ser aplicadas recae en un solo profesor en el seno de su aula, y en él recae también la responsabilidad evaluadora. Por lo tanto, pensamos que la evaluación de las actividades de educación moral debería tener dos momentos siempre en relación: un espacio de análisis reflexivo sobre la propia práctica individual en el aula, y un espacio de diálogo e intercambio con profesores afines. Para facilitar estos dos momentos de evaluación pensamos que un buen método puede ser el de la redacción de informes o notas a modo de diario que permitan reflexionar sobre la propia práctica profesional. Tales notas podrían estar orientadas por algunos criterios que a continuación reseñamos y que cada profesor o claustro debería adecuar a su situación y objetivos propios. Posteriormente, los informes podrían ser considerados colectivamente por los profesores de la etapa, o por otros profesores afines, y utilizados para mejorar aspectos tales como los objetivos, los contenidos, los materiales o el mismo proceso de aplicación.

---

#### *Criterios de evaluación de las actividades específicas de educación moral*

- ¿Qué objetivos pretendía alcanzar la actividad?
- ¿Qué contenidos pretendía trabajar la actividad?
- ¿Te parecen adecuados a la edad y las circunstancias de tu escuela y de tu aula?
- ¿Qué aspectos modificarías?
- ¿Has utilizado materiales y propuestas de actividad adecuadas?
- ¿Los materiales eran adecuados a la edad?
- ¿Conocías previamente los pasos que debías dar al aplicar las actividades?
- ¿Conocías en qué aspectos podías hacer innovaciones con mayor facilidad?
- ¿Tu actitud al aplicar la actividad te ha parecido correcta?

- ¿Qué aspectos modificarías?
  - ¿Las tareas que han realizado tus alumnos tenían interés y eran adecuadas?
  - ¿Se podía aplicar correctamente en las condiciones de tu aula?
  - ¿Consideras que ha sido útil a los alumnos?
  - ¿Cómo la podrías mejorar?
- 

### 3.3. Criterios para evaluar el proceso de aprendizaje moral

Presentamos a continuación un conjunto de criterios e indicadores para evaluar el trabajo que pueden llevar a cabo los alumnos de Primaria y Secundaria en el ámbito de la educación moral<sup>87</sup>. En primer lugar, hemos definido unos criterios de evaluación que permiten establecer el tipo y grado de aprendizaje que se espera que alcancen los alumnos. Esos criterios se han determinado en referencia a las finalidades y a los contenidos de la educación moral que hemos presentado anteriormente. Se ofrecen también unos indicadores que concretan en comportamientos fácilmente observables los logros que han fijado los criterios y que permiten asimismo determinar los distintos niveles de aprendizaje alcanzados. Sin embargo, ni los criterios ni los indicadores que vamos a presentar son en modo alguno exhaustivos y completos. En realidad nunca es posible señalar todos los criterios de evaluación existentes. A partir de las finalidades y de los contenidos que hemos propuesto se podrían establecer también con plena legitimidad otros criterios. Aquí presentaremos una selección de algunos que nos parecen representativos. Asimismo, los indicadores que proponemos constituyen únicamente algunos ejemplos de los múltiples indicios y señales que se podrían apuntar en referencia a cada uno de los criterios. Los educadores deberán precisar los criterios que consideran más oportunos y los indicadores que en su opinión mejor los expresen. Por lo tanto, lo que se expondrá a continuación se ha de tomar más como un conjunto de ejemplos que como la única forma posible de evaluación que puede derivarse de la propuesta de educación moral que estamos presentando. Cada uno de los siguientes criterios se expone a partir de una formulación general, una explicación del mismo, y un breve listado de indicadores que puedan facilitar su comprobación en la Educación Primaria y en la Secundaria Obligatoria.

- *Expresar oralmente o por escrito descripciones y comentarios sobre diversos aspectos de sí mismo que incluyan la formulación de deseos, sentimientos, puntos de vista y valores; o bien que aporten reflexiones sobre temas relativos a la propia historia biográfica.*

Este criterio pretende evaluar si los alumnos y alumnas son capaces de observarse, tomar conciencia de sí mismos y reflexionar sobre su pasado y sobre su futuro. Se trata también de evaluar su capacidad para trabajar sobre una identidad o modo de ser personal que abarque desde los aspectos más concretos e inmediatos de su vida (percepción de la propia familia, amigos, barrio en que viven, o cambios personales que se detectan), hasta cuestiones más abstractas y valorativas (imagen de sí mismo, valores que se defienden, o formas y proyectos de vida que desean). Se pretende valorar la capacidad de conocerse y de pensar sobre sí mismo; capacidad que puede manifestarse de muchas maneras y en muchos momentos, aunque suele aparecer en sesiones individuales de tutoría o en ejercicios autobiográficos y de clarificación de valores.

#### *Indicadores para la Educación Primaria*

- Autodescribirse atendiendo especialmente a criterios físicos y de pertenencia familiar y social.
- Verbalizar en situaciones espontáneas de conversación, deseos, sentimientos o ideas personales.

#### *Indicadores para la Educación Secundaria*

- Ser capaz de autodescribirse atendiendo especialmente a los aspectos conflictivos y críticos de la propia vida.
- Elaborar y si cabe expresar proyectos personales deseados y razonados.
- *Aducir argumentos y razones que justifiquen la opinión personal ante conflictos de valor reales o ante dilemas imaginarios. Se debe valorar tanto la adopción de una posición argumentada, como la adecuación de la argumentación a las posibilidades cognitivas de la edad de los alumnos y alumnas. Asimismo, se tendrá en cuenta que la argumentación se apoye en criterios de justicia y solidaridad.*

Este criterio de evaluación pretende comprobar que el alumno o alumna es capaz de argumentar sus propios puntos de vista, apelando a criterios racionales que pueden ser entendidos y comprendidos por el resto del grupo. Con ello se pretende valorar positivamente la disposición a pensar y a dar razones que permitan afrontar adecuadamente los conflictos de valor, y que se alejen de la toma de posiciones irreflexivas y precipitadas. Se trata de constatar también la capacidad para argumentar y razonar de forma colectiva o dialógica. Por últi-

mo, este criterio prestará atención a la capacidad del alumnado para utilizar argumentos característicos del nivel de juicio moral propio de cada edad; es decir, argumentos que progresivamente irán mostrando mayor interés por criterios primero convencionales y luego posconvencionales. La destreza para enjuiciar moralmente de manera fundamentada se manifiesta en infinidad de momentos, pero suele mostrarse de modo muy claro en las asambleas del grupo-clase y en los ejercicios de discusión de dilemas morales.

#### *Indicadores para la Educación Primaria*

- Dar razones para apoyar las propias opiniones y decisiones, ya sean en situaciones escolares informales o en situaciones preparadas por el educador para tal fin (actividades curriculares).
- Producir argumentos con criterios que defiendan las normas o la colectividad, o bien que adopten soluciones acordes con valores ampliamente deseables.

#### *Indicadores para la Educación Secundaria*

- Estar predispuesto a argumentar moralmente cuando se está ante un conflicto moral real o imaginario.
- Dar razones morales para fundamentar las propios puntos de vista y decisiones.
- Argumentar con criterios que permitan avalar soluciones justas y solidarias.
- *Participar correctamente en situaciones de diálogo, ya sean situaciones dirigidas por los educadores o situaciones de diálogo espontáneo. Los alumnos deberán mostrar que son capaces de escuchar a sus compañeros y compañeras, de respetar las opiniones diferentes, de ser sinceros en sus aportaciones y de mantener el diálogo en los límites que el tema concreto exige.*

Este criterio evalúa la capacidad de los alumnos y alumnas para participar de forma correcta y constructiva en situaciones de diálogo interpersonal, de grupo reducido, o del conjunto del grupo-clase. Se pretende evaluar la implicación de los alumnos, su voluntad de dialogar correctamente y sus capacidades para hacerlo de modo constructivo. Se tendrá en cuenta que esas habilidades dialógicas se manifiesten tanto si los debates se refieren a temas cotidianos y relacionados directamente con sus ámbitos de relación más inmediatos, como si se refieren a temas sociales de carácter más general y lejano. Los debates de cualquier naturaleza que de modo espontáneo o planificado se dan

en el aula constituyen momentos adecuados para observar las habilidades y disposiciones dialógicas de los alumnos y alumnas.

#### *Indicadores para la Educación Primaria*

- Dialogar respetando los turnos y no interrumpiendo a los compañeros mientras hablan.
- Manifestar la opinión personal en los debates que se organizan en el grupo-clase.

#### *Indicadores para la Educación Secundaria*

- Dialogar dando la propia opinión de modo claro y usando las razones que aducen los interlocutores para elaborar las sucesivas intervenciones.
- Usar el diálogo en situaciones de controversia con el propósito de alcanzar un mejor entendimiento.
- *Describir y analizar situaciones moralmente conflictivas reconociendo los protagonistas que en ella participan y sus distintas perspectivas sobre el problema. Verbalizar lo que estas personas piensan, sienten o desean ante la situación que se está analizando.*

Este criterio de evaluación trata de comprobar la facilidad de los alumnos y alumnas para reconocer en situaciones cotidianas, en situaciones ficticias o respecto a hechos históricos los sentimientos y el punto de vista de los distintos implicados. Estamos evaluando pues la capacidad empática y de adopción de perspectivas sociales; es decir, la disposición a experimentar en sí mismo los sentimientos de los demás y de entender las razones y la postura de todos los implicados en una situación moralmente conflictiva. Se quiere atender, por lo tanto, a la capacidad de trascender el propio punto de vista o perspectiva social ante cualquier situación real, se trate de una pelea ocurrida durante la hora de recreo, o de un conflicto de carácter intercultural. Estamos ante otra de las habilidades que se puede observar en casi cualquier situación, aunque los ejercicios socio-afectivos, de role-playing y de resolución de problemas sean probablemente los más adecuados para considerar sistemáticamente esta habilidad.

#### *Indicadores para la Educación Primaria*

- Interesarse y preguntar a los demás por sus gustos y preferencias en situaciones de juego libre o de trabajo en grupo.

- Tomar decisiones que favorezcan a los compañeros, superando el mero interés personal.
- Describir los sentimientos, deseos, preferencias y opiniones que se observan o perciben en la actuación de los demás.

### *Indicadores para la Educación Secundaria*

- Analizar hechos controvertidos desde la perspectiva de todos los implicados, viendo los sentimientos y las razones de cada uno de ellos. Esta habilidad se deberá evaluar respecto de situaciones interpersonales con amigos y con adultos, y en situaciones colectivas en las que intervengan grupos sociales distintos o grupos ético-culturales también distintos.
- Mostrar preocupación por los demás y tomar decisiones que les favorezcan.
- *Identificar en la vida cotidiana y en ámbitos sociales más amplios comportamientos y situaciones que encierran un conflicto de valor, o que contradicen manifiestamente el contenido de valores ampliamente deseables. Obtener información variada y relevante sobre estos temas, analizarla críticamente y buscar soluciones alternativas que sean sensibles a la complejidad que encierran las situaciones concretas.*

Este criterio pretende evaluar una habilidad moral multifacética que permite comprender críticamente situaciones concretas. Este momento de la evaluación atiende a la sensibilidad de los alumnos y alumnas para reconocer en su vida cotidiana y en un ámbito social más general aquellos sucesos y situaciones en las que se plantea una problemática moral; atiende también a su capacidad para elaborar información significativa respecto a las situaciones analizadas; y atiende asimismo a la capacidad para formular juicios críticos sobre tales realidades concretas y a la capacidad para imaginación alternativas más correctas. Por último, este criterio pretende evaluar la disposición de los alumnos a comprometerse en la mejora de las situaciones conflictivas que ha analizado. Es una destreza moral que se trabaja de modo prioritario en los diversos ejercicios de comprensión crítica, aunque se manifiesta en cualquier momento de la vida de los alumnos y alumnas y de su actividad escolar.

### *Indicadores para la Educación Primaria*

- Describir situaciones que se perciben como conflictivas en los distintos ámbitos de relación personal.

- Comentar problemas sociales detectados a partir de los distintos medios de comunicación, de los comentarios de los adultos, y de su propia experiencia.
- Proponer alternativas a situaciones conflictivas cercanas a la vida cotidiana de los alumnos.

### *Indicadores para la Educación Secundaria*

- Señalar y analizar las causas más frecuentes en los conflictos con los compañeros de clase, con los educadores y con los miembros de la familia.
- Detectar situaciones sociales controvertidas, saber obtener información y analizar tales situaciones de modo crítico. Es decir, realizar investigaciones sobre temas socialmente conflictivos.
- Analizar el tipo de alternativas que suelen llevarse a cabo en situaciones de conflicto e idear nuevas soluciones.
- *Observar y describir el propio comportamiento en distintos ámbitos de relación (familia, escuela, amigos, y otros), señalar aquellas conductas concretas que se desearían modificar, y precisar el contenido de las nuevas conductas que se quieren adoptar.*

Este criterio pretende valorar la capacidad para hacer operativos y útiles los deseos de autonomía personal. Dicho de otra forma, se pretende valorar la coherencia entre el nivel del juicio y el nivel de la acción personal. Para ello se tendrán en cuenta las destrezas para autoobservarse y definir su propia conducta de manera sencilla y realista, para compararla con lo que sería una conducta deseable y correcta, para precisar los cambios que deberían adoptarse y para finalmente esforzarse en conseguirlo. Todos esos pasos se concretarán de manera sencilla y tan precisa como sea posible. Probablemente, en la operativización de los acuerdos de la asamblea de clase, en el momento de la tutoría y durante las actividades concretas de autorregulación podrá atenderse especialmente a este criterio de evaluación.

### *Indicadores para la Educación Primaria*

- Describir con realismo el comportamiento personal en situaciones concretas.
- Explicitar aquellos cambios que se desearían introducir en la propia conducta.
- Formular objetivos precisos, llevarlos a cabo y observar los logros.



### *Indicadores para la Educación Secundaria*

- Describir la propia conducta en situaciones variadas, explicitar los cambios concretos que se desean y valorar los posteriores logros.
- Tomar conciencia de las conductas, hábitos y manera de ser propia de cada cual y comparar todo ello con la imagen de sí mismo que se desearía manifestar.
- *Conocer y usar de forma correcta algunos de los conceptos morales básicos, así como los principales términos que designan valores. A partir de la edad que sea posible, se deberá manifestar un conocimiento mínimo de los grandes temas de la reflexión ética.*

Este criterio pretende evaluar la correcta utilización de los conceptos morales y de valor más corrientes. Se valorará asimismo que los alumnos y alumnas sean capaces de emplear estos términos en conversaciones donde se analicen aspectos personales o interpersonales, así como en conversaciones donde se discutan temas socialmente controvertidos. Se atenderá también al uso que los alumnos hacen de los valores como criterios normativos para defender una postura personal o colectiva. Finalmente, y de modo especial durante el final de la Educación Secundaria, se iniciará la reflexión ética sistemática. Esta reflexión no derivará hacia un conocimiento abstracto de las teorías y temas éticos, sino que se elaborará a partir de situaciones y discusiones concretas y empíricas. Temas relacionados con el pacifismo, la igualdad de la mujer, el multiculturalismo, la ecología y otros similares han de convertirse en el trasfondo de muchas de las reflexiones éticas que aquí se lleven a cabo. El dominio conceptual que aquí se quiere evaluar se manifiesta en cualquier actividad escolar. Sin embargo, en los ejercicios de construcción conceptual el uso de los conceptos de valor se convierte en el principal aprendizaje a conseguir.

### *Indicadores para la Educación Primaria*

- Emplear conceptos de valor para describir situaciones o acontecimientos.
- Usar los valores en situaciones naturales de discusión y apelar a ellos como criterios para defender una postura.

### *Indicadores para la Educación Secundaria*

- Usar los conceptos de valor para enfrentarse a situaciones personales y sociales controvertidas.
- Argumentar mediante conceptos éticos básicos algunos temas de actualidad.

- *Conocer el sentido global de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, así como algunos de sus principales puntos.*

Para ejemplificar y valorar el conocimiento de declaraciones, leyes, actos, personas e informaciones moralmente relevantes nos centraremos en el conocimiento de la Declaración de los Derechos Humanos. Se deberá valorar tanto el conocimiento de algunos de sus principales puntos, como el sentido y las finalidades globales que tiene la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Asimismo, se atenderá a la descripción adecuada del tipo de necesidades que quedan recogidas en la misma, así como de las personas y asociaciones que la han impulsado con su comportamiento. Los ejercicios de role-model tienen como finalidad casi exclusiva mejorar el conocimiento de acciones humanas claramente deseables y, en este caso, acordes con los Derechos Humanos.

#### *Indicadores para la Educación Primaria*

- Reconocer situaciones sociales en las que alguno de los Derechos Humanos no es respetado.
- Relacionar situaciones y hechos cotidianos de la vida de los alumnos con algunos de los Derechos Humanos, ya sea porque es una situación en donde alguno de ellos no se respeta o porque se actúa en defensa de los mismos.

#### *Indicadores para la Educación Secundaria*

- Explicar y usar como instrumento crítico algunos de los Derechos Humanos.
- Relacionar comportamientos personales y colectivos con la defensa de los Derechos Humanos.
- *Participar junto con el tutor y el resto de compañeros y compañeras de clase en la elaboración de normas de convivencia y de trabajo escolar que puedan optimizar la dinámica del grupo y sean aplicables al ámbito del aula.*

Este criterio pretende evaluar el nivel de implicación de los alumnos y alumnas en la dinámica general del grupo-clase. En especial quiere hacerlo valorando la participación y las sugerencias e iniciativas lanzadas para la mejora de la convivencia y el trabajo. Se atiende asimismo a la capacidad de las alumnas y de los alumnos para elaborar normas que sean realistas y que puedan llevarse

a cabo dentro del marco escolar. La asamblea de clase es sin lugar a dudas el espacio escolar privilegiado para observar e impulsar estos aspectos del comportamiento de los alumnos y alumnas.

#### *Indicadores para la Educación Primaria*

- Participar en las asambleas del grupo-clase manifestando interés por las cuestiones que afectan a todo el grupo.
- Reconocer y valorar las propuestas del resto de compañeros y compañeras.

#### *Indicadores para la Educación Secundaria*

- Manifestar una actitud de compromiso y participación orientada a mejorar la convivencia en el seno del grupo-clase.
- Hacer aportaciones realistas y factibles en relación a las cuestiones que se desean modificar en el ámbito escolar.
- *Manifestar actitudes y conductas coherentes con los valores universalmente deseables.*

Este criterio pretende impulsar el reconocimiento y la manifestación de actitudes y conductas coherentes con los valores universalmente deseables. Se trata, pues, de favorecer afirmaciones y comportamientos valiosos, y de igual modo desaprobando actitudes contrarias a tales valores mínimos y universalmente deseables. No se intentará de ningún modo establecer un listado normativo de todo lo que los alumnos y alumnas deben hacer, sino únicamente de potenciar y en su caso criticar aquellas actitudes que atentan claramente a valores indispensables para lograr una correcta convivencia. Pensamos especialmente en la defensa de valores como la justicia, la solidaridad, la tolerancia, o el pacifismo; o bien la lucha contra el racismo y la xenofobia, la erradicación de las actitudes discriminatorias, las conductas irresponsables para con la naturaleza, o la explotación de unos hombres por otros.

#### *Indicadores para la Educación Primaria*

- Señalar situaciones interpersonales y sociales en que no se han respetado los valores básicos.
- Respetar puntos de vista distintos a los propios y aceptar a las personas que los manifiestan.

### *Indicadores para la Educación Secundaria*

- Esforzarse por mantener una actitud de búsqueda de la coherencia entre las propias opiniones y comportamientos y los valores básicos.
- Valorar sin prejuicios a personas, puntos de vista y realidades distintas a la propia.
- *Participar en actividades de grupo respetando sus normas y asumiendo las responsabilidades que a cada uno le correspondan como miembro del mismo.*

Este criterio trata de fomentar la participación de los alumnos y alumnas en actividades colectivas de diversa naturaleza. Se valorará la colaboración en las tareas comunes que se deben compartir, así como la predisposición para asumir las responsabilidades que les hayan sido encomendadas. También se favorecerán las iniciativas de los alumnos que supongan actividades cooperativas, y en especial aquellas que tengan alguna vertiente cívica. Todo ello deberá enmarcarse en el respeto de las normas colectivas del grupo-clase y de la escuela.

### *Indicadores para la Educación Primaria*

- Realizar aquellas tareas con las que se ha comprometido.
- Participar activamente en la organización de actividades colectivas y fiestas escolares.

### *Indicadores para la Educación Secundaria*

- Intervenir en la organización de actividades colectivas que supongan alguna utilidad para el conjunto de la institución escolar.
- Valorar positivamente los trabajos colectivos y mostrar interés por el trabajo realizado por los demás compañeros.
- *Reconocer el sentido que tienen para la colectividad las normas sociales y las habilidades convivenciales. Manifestar conductas acordes con ellas.*

Este criterio atiende a la comprensión, valor y grado de cumplimiento que los alumnos manifiestan en relación a las normas colectivas y a los comportamientos convivenciales en general. Se pretende evaluar la capacidad del alumnado para criticar las normas estableci-

das, pero también para respetarlas en tanto que medios necesarios para alcanzar una correcta convivencia colectiva.

#### *Indicadores para la Educación Primaria*

- Cumplir las normas básicas de convivencia establecidas en la escuela.
- Transferir comportamientos cívicos de épocas pasadas a otros comunes en la época actual.

#### *Indicadores para la Educación Secundaria*

- Manifestar una actitud de respeto crítico y de cumplimiento de las normas sociales básicas.
- Utilizar las normas legales y la reflexión moral como criterios para establecer una posición correcta en situaciones controvertidas.

### **3.4. Proceso de enseñanza y aprendizaje y proceso de evaluación**

Probablemente el proceso de evaluación y el proceso de aprendizaje son procesos que no sólo se dan de forma paralela sino que no pueden existir el uno sin el otro. Desde el momento en el que se establece un proceso de aprendizaje en una determinada materia, se inicia de inmediato un proceso de evaluación sobre la asimilación de los contenidos que se trabajan y el grado de consecución de los objetivos que se persiguen. Otra cuestión es la manera en que éstos se evalúan o el método para explicitar los resultados de la evaluación. Sea cual fuere el método de explicación y formalización del componente evaluativo lo que parece evidente es que, en mayor o menor grado, la evaluación es intrínseca al aprendizaje. No puede existir lo uno sin lo otro. Y esto es así porque en alguna medida el educador siempre tiene presentes los criterios de evaluación, criterios que pueden estar explícitos y recogidos por escrito, o simplemente estar presentes en su mente. Estos criterios, formulados con mayor o menor precisión, permiten y favorecen que determinados comportamientos de los alumnos cobren significación y relevancia para el adulto que evalúa. Es decir, en la medida en que el educador tenga presentes los criterios que permiten establecer el éxito o fracaso del proceso de enseñanza-aprendizaje será más sensible en la percepción de comentarios, actuaciones, anécdotas, comportamientos y situaciones que pongan de manifiesto o indiquen el grado en que los alumnos están desarrollando ciertas capacidades, interiorizando unos valores, y asimilando determinados conceptos.

---

### *Espacios y momentos para la evaluación*

- *Situaciones espontáneas.*
    - Espacios de juego libre dentro del aula.
    - Tareas a realizar en equipo.
    - Actividades de otras materias o asignaturas.
    - Actuaciones en tiempo de comedor escolar.
    - El tiempo de recreo.
    - Actividades deportivas.
    - Actividades «extraordinarias» (carnaval, fiestas de curso, excursiones, etc.).
  - *Actividades específicas.*
    - Actividades del curriculum de educación moral.
    - Asambleas de clase.
    - Tutorías.
- 

Por otra parte, consideramos que las dos maneras más frecuentes de detectar este tipo de hechos o situaciones especialmente significativas para el proceso de aprendizaje de lo moral son: la observación de situaciones espontáneas y la observación de las actividades propias de educación moral. La observación directa de los educadores se fija, en primer lugar, en conductas o juicios que se producen en situaciones no programadas específicamente para trabajar alguna disposición o aptitud moral concreta. Suelen ser situaciones espontáneas en las que se ponen de manifiesto, sin que medie un estímulo adulto, distintos aprendizajes morales ya adquiridos. Los espacios de juego libre o la realización de trabajos en grupo suelen ser momentos interesantes para observar conductas que reflejan actitudes y valores, sin que los alumnos se sientan apremiados explícitamente a manifestarse. En segundo lugar, los educadores detectan hechos relevantes para la evaluación provocando situaciones destinadas exclusivamente a este fin. En este caso nos encontraremos con actividades pensadas por el adulto para valorar el grado de éxito o fracaso de sus alumnos en relación a las finalidades establecidas. Ambos recursos no son incompatibles. No se trata pues de adoptar exclusivamente un método u otro, sino de hacerlos compatibles y aprovecharlos de manera complementaria. Cada uno de ellos aporta un tipo de información que creemos necesaria para llevar a cabo una evaluación completa y precisa de las distintas variables y factores que entran en juego en el proceso de aprendizaje

moral. Pensamos, asimismo, que cada uno de estos métodos prioriza o pone de relieve con más facilidad un tipo de contenidos. Las situaciones espontáneas y no programadas son muy apropiadas para valorar contenidos actitudinales. Los contenidos conceptuales en cambio probablemente pueden evaluarse de forma más directa a partir de actividades programadas.



#### **IV. MATERIALES CURRICULARES DE EDUCACIÓN MORAL**

Hemos dedicado los capítulos anteriores a fundamentar y desarrollar una propuesta curricular de educación moral. Con ello queda concluida buena parte de la presentación y el diseño teórico-práctico de una propuesta curricular de educación moral. Sin embargo, nos queda todavía un aspecto importante: los materiales curriculares que lógicamente pueden derivarse a partir de la propuesta que se ha presentado. Este último capítulo lo destinaremos pues a dicha cuestión. En concreto, queremos dedicar un espacio a tratar algunos temas generales sobre los materiales curriculares, para describir luego someramente una propuesta de materiales curriculares de educación moral que se ha confeccionado en estrecha relación con las consideraciones teóricas que en este volumen se recogen. Nos referimos al proyecto «Transversal», una propuesta de educación moral para alumnos y alumnas de seis a dieciséis años.

##### **1. DEL PROYECTO CURRICULAR A LOS MATERIALES CURRICULARES**

###### **1.1. Consideraciones en torno a los materiales curriculares**

Los materiales curriculares son aquellos dispositivos pedagógicos que determinan la práctica educativa por su posición inmediatamente anterior a ella; que median entre la realidad social, cultural y pedagógica y la práctica escolar; y finalmente que facilitan las tareas docentes y discentes de los educadores y los educandos durante el proceso

de enseñanza y aprendizaje. Cumplen pues como veremos inmediatamente unas funciones educativas claras y bien establecidas, aunque también bastante controvertidas<sup>88</sup>.

La primera nota que nos ha servido para definir los materiales es ser el último eslabón antes de la práctica escolar. Este factor tiene una importancia especial: la de configurar y a veces determinar la práctica educativa de manera casi irreversible. Debido a la posición que ocupan en el proceso de reflexión y acción educativa, los materiales curriculares determinan de un modo casi definitivo la actividad escolar. Tan sólo una intervención decidida y creativa del educador en su tarea diaria puede modificar el camino que suelen trazar las propuestas y las actividades que presentan los materiales. En los materiales cristalizan y se expresan las opciones teóricas del diseño curricular, pero además en los materiales se hallan las pautas que fijan la relación educativa de forma muy intensa. Estas características hacen que los materiales curriculares se vean a la vez como un elemento dependiente de las decisiones teóricas, pero también como un elemento que orienta con indudable firmeza la práctica educativa. No resulta exagerado afirmar que su importancia reside precisamente en estar justo «antes» de la práctica escolar.

Pese a todo, la relevancia de los materiales curriculares no reside exclusivamente en ser el último eslabón del diseño curricular, sino también en su misma naturaleza y funciones. Es precisamente refiriéndonos a estas cuestiones cuando nos aproximamos mejor a su comprensión. Ante todo, los materiales curriculares son cualquier dispositivo que sirve para mediar en la relación que se establece entre el entorno sociocultural y la práctica educativa, así como entre la teoría pedagógica y la práctica educativa concreta. Por lo tanto, los materiales curriculares son cualquier producto, instrumento u objeto que se usa en un contexto educativo con voluntad de cumplir con algún propósito en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En consecuencia, entenderemos por material curricular artefactos tales como la réplica de una máquina, un ordenador, o un conjunto de piezas de madera; o cualquier producto audiovisual o escrito que se use con intención educativa; o cualquier objeto que se descontextualiza e introduce en el aula para servir a una voluntad educativa determinada. En segundo lugar, y pese a lo que llevamos dicho, hablamos de materiales curriculares no tanto por su naturaleza física como por su relación con los contenidos y significaciones culturales que pretende transmitir, y por su relación con las teorías y supuestos pedagógicos que pretende cristalizar en la práctica educativa. Los materiales son dispositivos que están «entre» la realidad sociocultural y las reflexiones pedagógicas, por un lado, y la práctica educativa de cada aula y escuela, por otro. Este aspecto de su naturaleza constitutiva ha provocado

algunas de las críticas más importantes a los materiales curriculares. Críticas que más adelante comentaremos.

Sin embargo, la importancia de los materiales curriculares no reside únicamente en su posición inmediatamente anterior y determinante de la práctica educativa, ni en su estar «entre» el medio sociocultural y la acción educativa, sino que para lograr su completa comprensión resulta esencial ver la función de ayuda que dispensan a los educadores y a los educandos en sus respectivas tareas. Los educadores suelen utilizar los materiales curriculares para orientar las decisiones referentes a la planificación, la intervención y la evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje. Y, por su parte, los alumnos y alumnas suelen utilizar los materiales curriculares para realizar las tareas que en ellos se establecen y propiciar así su proceso de aprendizaje.

## **1.2. Los materiales como mediación entre la teoría y la práctica pedagógica**

De entre las distintas notas que definen a los materiales curriculares nos interesa fijarnos especialmente en una de ellas: nos referimos a la mediación que se establece entre la teoría y la práctica educativa. Nos parece especialmente relevante porque en torno a ella aparecen buena parte de las demás cuestiones que definen a los materiales. Ante todo, entendemos que los materiales curriculares median entre la teoría y la práctica porque establecen formas de relación y regulación entre uno y otro polo educativo. Los materiales cristalizan las reflexiones pedagógicas en propuestas de actividades que se deben llevar a cabo en situaciones escolares concretas y precisas. Por lo tanto, los materiales vehiculan las decisiones pedagógicas en dirección a la realidad escolar. Pero además los materiales curriculares guían la intervención educativa y las tareas discentes en función de criterios teórico-prácticos previamente establecidos. Los materiales regulan y conducen la acción educativa.

De acuerdo con lo que acabamos de afirmar, resulta lógico intentar precisar la relación de los materiales curriculares con la teoría pedagógica y con la práctica educativa. Veamos el primer aspecto. En este punto nos interesa analizar el tránsito desde la teoría pedagógica a las propuestas de trabajo que presentan los materiales curriculares. La cuestión es importante porque la relación entre la teoría y los materiales no es en modo alguno inmediata, lineal y predeterminada. Entre uno y otro elemento del curriculum hay un paso creativo de enorme importancia. Podemos contar con una buena teoría, pero resultar imposible su influencia en la realidad educativa por falta de materiales que la transfieran a la escuela. En consecuencia, la primera conclusión obvia es que la reflexión educativa no concluye hasta que

se ha cubierto también la tarea de diseñar unos materiales educativos apropiados.

El diseño de un material curricular inspirado en una teoría pedagógica supone a nuestro entender algunas notas o condiciones a tener en cuenta. Ante todo es conveniente reconocer el paso creativo de primera magnitud que se ha de dar para producir una propuesta de materiales curriculares desde las afirmaciones de una teoría pedagógica. Idear y diseñar un material útil y eficaz en el horizonte de una teoría pedagógica es una tarea que requiere enormes dosis de reflexión y de creatividad. Las consideraciones y proposiciones teóricas no siempre indican con claridad el modo como podrían ser usadas eficazmente en las aulas escolares. Por lo tanto, confeccionar materiales curriculares exige pensamiento e imaginación. Pero además confeccionar materiales educativos es un ejercicio teórico y práctico que sirve para comprobar, criticar y enriquecer los supuestos teóricos en que se basaban. En cierto sentido se podría decir que hay un paralelismo entre el diseño de los experimentos que ayudan a establecer y a criticar las teorías científicas de cualquier índole y la tarea que se nos plantea al diseñar un material curricular. Los materiales establecen la posibilidad de traducir a actividades escolares y procesos generalizables lo que quizás en principio fue únicamente una reflexión especulativa o un experimento de laboratorio. Pero, por otra parte, la aplicación escolar de los materiales y la evaluación de sus resultados son probablemente la mejor manera de comprobar y criticar las teorías pedagógicas. En síntesis, entendemos que la confección de materiales supone un acto de creación de primera magnitud, una actividad comparable con el diseño de experimentos para establecer y criticar teorías científicas. Con todo, los materiales curriculares no son experimentos diseñados en función de las teorías pedagógicas, sino que son en sí mismos propuestas de transformación de la realidad. Un material no es sólo un experimento para comprobar una teoría. Un material es una propuesta de intervención educativa que pretende optimizar la realidad. Por encima de cualquier otra consideración los materiales son dispositivos para ayudar a los alumnos y alumnas en su proceso de aprendizaje, así como formas de expresar el compromiso crítico y la voluntad de reconstrucción social de los educadores.

De acuerdo con lo que acabamos de afirmar, los materiales curriculares deben buscar la coherencia con la teoría que los está inspirando. La creatividad que supone su diseño no puede oscurecer de ninguna manera la relación de coherencia que esperamos se establezca con la teoría pedagógica. En tal sentido, entendemos que los materiales estarán lógicamente conectados con los criterios teóricos que los inspiran, podrán ser explicados con las razones que aporta la teoría que les sirve de horizonte y, finalmente, se evaluarán de acuerdo a

criterios emanados desde los supuestos teóricos en que se basan. Pero coherencia no significa uniformidad. A partir de una misma teoría son posibles distintos materiales curriculares, todos ellos coherentes con esa propuesta teórica, aunque diferentes entre sí. Es imposible imaginar que sólo haya una opción acertada en el diseño de los materiales curriculares. Las vías de coherencia entre la teoría y los materiales son múltiples. Una misma teoría puede dar lugar a propuestas de materiales distintas.

Antes de finalizar el análisis de la relación entre la teoría y los materiales curriculares conviene considerar otra importante cuestión. Nos referimos a la capacidad que manifiestan los materiales de anticipar teoría. O dicho de otra forma, los materiales pueden diseñarse de acuerdo a una teoría, pero a la vez pueden estar expresando y usando sin proponérselo elementos de otras teorías no contempladas en este momento. E incluso resulta también bastante frecuente que se propongan formas de intervención positivas, pero para las que no se tiene ningún criterio teórico que las explique y permita prever. En este caso la reflexión y la imaginación presentes durante el proceso de diseño de materiales se ha anticipado a las formulaciones teóricas. El diseño de materiales crea realidades pedagógicas no explicadas ni anticipadas desde la reflexión teórica. Es por todo ello que resulta inadecuado separar la reflexión teórica de carácter analítico, descriptivo y explicativo de la reflexión teórica orientada al diseño, aplicación y evaluación de materiales pensados para intervenir en la práctica educativa. Uno y otro modo de reflexión se impulsan mutuamente: en el saber pedagógico la reflexión teórica y la reflexión sobre la práctica tienden en el límite a identificarse.

Al afirmar que los materiales median entre la teoría y la práctica suponemos, como así hemos visto, que se establece una relación entre la teoría y los materiales, pero suponemos también que se establece una relación entre los materiales y la práctica. Ahora vamos a analizar esta segunda vertiente de la mediación que llevan a cabo los materiales. Anteriormente se dijo que los materiales curriculares configuran e incluso determinan la práctica escolar. Resulta evidente que son un potente elemento configurador de la intervención educativa. Y por desgracia resulta evidente también que muchas veces pueden convertirse en elementos determinantes o casi determinantes de la práctica escolar. Entendemos que los buenos materiales curriculares no pueden encauzar la acción de los profesores hasta el extremo que éstos acaben perdiendo cualquier posibilidad de aportar nada propio al proceso educativo. Los materiales han de ser suficientemente flexibles como para asumir los azares de cualquier situación educativa concreta y suficientemente abiertos como para ofrecer posibilidades creativas a los profesores.

Es necesario que los materiales curriculares sean flexibles porque resulta imposible e indeseable prever todas las circunstancias y realidades en las que se van a aplicar. La práctica educativa supone siempre un cierto grado de imprevisibilidad e indeterminación. La confluencia de elementos y factores diversos hace inabarcable el número de situaciones concretas que pueden producirse en la realidad educativa. Factores tales como el grupo-clase, el tipo de escuela, el barrio en que está ubicada, la personalidad del profesor, las infinitas circunstancias que influyen en el trabajo escolar, y sin duda otros elementos entre los que también se podría encontrar el simple azar, convierten en tarea imposible la previsión detallada de todo lo que debe ocurrir en una aula. Y por lo tanto hacen desaconsejable la producción de materiales cuyo diseño cierre caminos y posibilidades. Un material poco flexible en una realidad escasamente previsible será a la corta o a la larga un material ineficaz y quizás incluso perjudicial. Ante la imprevisibilidad escolar conviene pensar en un tipo de material curricular que pueda adaptarse a situaciones diferentes e inesperadas.

Los materiales además de flexibles han de ser abiertos. Es decir, han de facilitar que los educadores puedan ejercer su responsabilidad profesional. Los materiales no deben disminuir las posibilidades del profesor, sino potenciar sus capacidades creativas y de adaptación a las situaciones cambiantes de su aula y de su escuela. Un buen material puede ofrecer infinitud de posibilidades al educador, pero nunca a costa de desprofesionalizarlo y de limitar su papel en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Un buen material ejercerá pues una «determinación débil» de la práctica docente. Por lo tanto, dejará amplios márgenes para que los educadores de acuerdo a sus respectivas circunstancias modifiquen o introduzcan nuevos contenidos y actividades. Además un material abierto ha de delimitar un ámbito de tareas o trazar un marco de experiencias educativas más que precisar una vía única de actividades de aprendizaje. Dentro del campo de experiencias que marca un buen material el profesor y sus alumnos han de poder seguir vías distintas de enseñanza y aprendizaje. Entendemos el material más como una red de caminos de aprendizaje que como una autopista informativa, esa no es precisamente la tarea de un material educativo. En definitiva, se trata de que el material ofrezca espacios suficientes para adaptarlo, completarlo y modificarlo de acuerdo con la conveniencia que cada profesor detecte en su contexto de trabajo.

Finalmente, añadir también que en la práctica docente puede evaluarse la calidad de los materiales y, como ya se dijo, la pertinencia de la teoría pedagógica a partir de la cual se han diseñado. Asimismo, la práctica es fuente de problemas que deberían intentar solucionarse modificando y adaptando los materiales curriculares y desarrollando



más adecuadamente las tesis teóricas. Dicho de otro modo, la práctica es un extremo de la cadena de reflexión y acción educativa que revierte sobre los pasos que la preceden; a saber, sobre la teoría pedagógica y sobre el diseño de materiales curriculares.

### 1.3. Algunas críticas a los materiales curriculares

Tras este somero panorama de la naturaleza y las funciones de los materiales curriculares, veamos también de modo muy breve cuáles son las principales críticas que suelen recibir y los motivos que las desencadenan. Sin embargo, antes de presentar estos aspectos críticos, recordemos rápidamente qué entendemos por materiales curriculares. Decíamos que los materiales curriculares son dispositivos pedagógicos que gracias a su posición en el proceso educativo y gracias a las tareas docentes y discentes que proponen facilitan el trabajo de los educadores y el aprendizaje de los educandos. En sentido amplio, pues, entendemos que los materiales curriculares son todos aquellos medios que se utilizan bien para aprender algo o bien para intervenir en el proceso de enseñanza. Los materiales curriculares, por lo tanto, hacen referencia a su capacidad para generar aprendizaje y al servicio que prestan a los educadores en su intervención en el aula. Sin embargo, tanto un aspecto como el otro han sido ampliamente discutidos y criticados<sup>89</sup>.

En relación al primer punto, la capacidad de los materiales curriculares para generar aprendizaje, se han discutido dos cuestiones: el tipo de contenidos que vehiculan y las actividades a través de las cuales lo hacen. La crítica dirigida al tipo de contenidos que transmiten los materiales se centra principalmente en el sesgo ideológico que manifiesta cualquier tipo de material curricular. Se ha dicho que la mayoría de estos materiales hacen un tratamiento unidireccional del contenido que presentan, incluyendo de modo implícito los estereotipos y prejuicios existentes en la sociedad. En los materiales curriculares se pueden encontrar textos e informaciones sexistas, racistas, clasistas, insensibles a las diferencias o, en definitiva, muy alejados de los valores básicos que la educación debería promover en cualquier circunstancia. Es decir, se considera que los materiales curriculares tienen marcada tendencia a manifestar la ideología sociocultural dominante, la cual a menudo tiende a no ser demasiado deseable ni mucho menos la más óptima. Son materiales tan «coherentes» con la cultura y la sociedad en la que aparecen que no llegan a cuestionarla, interrogarla y criticarla. Con frecuencia se limitan tan sólo a reproducir la ideología del sistema. En este mismo sentido cabe incluir también la ausencia de ciertos temas. La insistencia en un tipo de contenido y el olvido de otro «enseña» a los alumnos que hay dos



culturas disociadas: una que se valora y es necesario aprender porque se trabaja en la escuela, y otra que se ubica en la vida cotidiana y en la experiencia personal, pero que nunca es objeto de estudio académico que le dé valor social. Es así como, por ejemplo, determinados aspectos de la vida afectiva o cuestiones social y políticamente controvertidas han quedado excluidas sistemáticamente de los materiales escolares. El sesgo ideológico que tienden a manifestar los materiales curriculares y la ausencia sistemática de ciertos temas es lo que ha llevado a considerar, creemos que de modo apresurado, que los materiales no son un recurso educativo recomendable. Pensamos que puede ser así, pero que también puede ocurrir justamente al revés. Según cual sea el diseño que se haga de los materiales curriculares pueden llegar ser un recurso más en la renovación crítica de la educación, y una ayuda importante para la educación moral.

Por su parte, las críticas dirigidas a las actividades de aprendizaje que suelen presentar los materiales curriculares se centran en la clase de tareas que proponen a los educandos. Tareas que por lo general han tendido a ser memorísticas y repetitivas, olvidando otros aspectos esenciales del proceso de aprendizaje. Además, la escasa variedad en el tipo de materiales curriculares que se producían, al menos hasta hace relativamente poco tiempo, ha tendido a incrementar esta imagen de los materiales. La presencia mayoritaria de libros de texto como único material ha incrementado la imagen negativa de los materiales. En este sentido es habitual entender que los libros de texto han priorizado durante mucho tiempo los contenidos informativos, centrándose en un aprendizaje memorístico y relegando la comprensión y reflexión de la información que incluyen. Son materiales con gran tendencia a presentar el conocimiento de forma acabada, sin dar la posibilidad de cuestionar aquello que se transmite. En muy pocos casos se presenta el contenido por medio de interrogantes o preguntas abiertas ante las que los alumnos deban reflexionar. En la mayoría de los casos el conflicto, la controversia y la polémica no tienen lugar en los libros de texto. Su función prioritaria parece centrarse en ofrecer al alumnado soluciones acabadas y definitivas en lugar de despertar su curiosidad ante la pluralidad de lecturas y de opciones que se dan respecto de un mismo tema. Es curioso observar el tratamiento no conflictivo del contenido que se lleva a cabo en los libros de texto escolares, sobre todo si tenemos en cuenta que son precisamente la controversia y el conflicto los elementos básicos que caracterizan las comunidades intelectuales, y además aquello que les permite avanzar. La desaparición del conflicto y la tendencia a presentar la verdad como algo único e incuestionable, favorecen una enseñanza dogmática y fomentan la actitud pasiva del alumnado. De nuevo consideramos que es una crítica en principio acertada, pero probablemente no de-

beríamos generalizarla ni a todos los libros de texto ni a todos los materiales que se puedan diseñar. No nos parece correcto tomar un defecto circunstancial, aunque a menudo recalcitrante y difícil de erradicar, como un problema referente a la naturaleza perversa de los libros y materiales que se diseñan para educar.

En relación a la segunda función de los materiales curriculares, el servicio que prestan a los educadores en su intervención en el aula, las valoraciones críticas han sido también abundantes. Probablemente, el exceso de materiales curriculares entendidos muchas veces únicamente como libro de texto ha provocado una situación de rechazo por parte de algunos sectores educativos. La función que se dio al material curricular fue a veces tan completa que parecía pasar por alto o casi poder prescindir de la figura del educador. Estas situaciones han favorecido planteamientos un tanto extremistas en los que docencia y materiales curriculares parecían elementos incompatibles en la dinámica escolar. Ha sido tan dura y certera la crítica al material escolar como material impuesto desde el exterior, poco contextualizado, transmisor de la ideología dominante, y casi autosuficiente que en determinadas épocas se ha asociado el uso de los libros escolares con un proceso de desprofesionalización y pérdida del espíritu crítico de los docentes. Es decir, se decía que el material curricular era utilizado por aquellos docentes sin creatividad ni imaginación, poco conocedores de sus alumnos e incapaces de elaborar materiales propios adaptados a su realidad. Parecía que en la medida que el docente utilizaba en el aula libros escolares renunciaba a sus conocimientos y preparación profesional en favor de los libros de texto y de los conocimientos seleccionados por un agente externo a su aula y a sus alumnos. De nuevo nos encontramos ante una crítica en parte cierta, pero cuya generalización consideramos que incurre en un error. Los materiales pueden ser desprofesionalizadores y pensados para limitar el rol docente de los educadores, aunque nos parece obvio que no tiene porque ser siempre así. Los materiales pueden ser una ayuda al proceso de enseñanza y aprendizaje que exija al educador una actitud activa y creativa. Que le exija en definitiva ejercer su responsabilidad profesional y utilizar sus conocimientos durante todo el curso de la tarea educativa. En cualquier caso, son precisamente los materiales aquello que debe asumir una función limitada dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje. Con frecuencia se está esperando del material curricular un servicio que por su propia naturaleza no puede realizar ni llevar a cabo. A nuestro juicio el material curricular debe ser rico en posibilidades pero también limitado. Es decir, el material curricular es únicamente material y no puede asumir funciones que no le corresponden y para las que no ha sido creado. Nos parece importante señalar este aspecto porque en ocasiones el predominio que tie-

nen los materiales curriculares en el ámbito escolar ha llevado a confundir material curricular con currículum o con proyecto curricular. Esta confusión pensamos que influye de forma negativa en la programación e intervención en el aula, ya que por una parte no se trabajan aspectos importantes por no quedar recogidos en los materiales, y por otra se siente una profunda decepción respecto al material con el que se está trabajando. Si bien más adelante ya explicaremos nuestra propuesta, es importante señalar que, en el ámbito de la educación moral y probablemente en todos los demás, los contenidos procedimentales y actitudinales no pueden quedar nunca del todo explicitados a partir única y exclusivamente del material curricular.

## 2. ARQUITECTURA DE TRANSVERSAL: PROYECTO DE EDUCACIÓN MORAL 6-16

### 2.1. Presentación de Transversal

Transversal es un proyecto curricular de Educación Moral pensado para alumnos y alumnas de seis a dieciséis años<sup>90</sup>. Consta de unas bases y criterios teórico-prácticos que establecen un modo de entender la educación moral y un modo de intervenir educativamente en el ámbito de los valores y de la misma educación moral. Dichas bases y criterios teóricos en parte se han fundamentado y desarrollado en los distintos capítulos de esta obra, así como en otras obras y artículos que han escrito los autores del proyecto<sup>91</sup>. En este sentido, pensamos que los materiales que se presentan en Transversal constituyen una propuesta de educación moral coherente con las reflexiones que se han expuesto en las páginas anteriores. Dicho de otra forma, Transversal no es en modo alguno la única propuesta de materiales curriculares que podría hacerse desde la perspectiva teórica indicada, pero creemos que es una propuesta acorde con los criterios que aquí se han defendido e intentado exponer razonadamente.

Además de las cuestiones de fundamentación y de los criterios pedagógicos de aplicación, Transversal consta asimismo de un conjunto de materiales curriculares dirigidos al alumnado y al profesorado de Educación Primaria y de Educación Secundaria Obligatoria. Estos materiales están especialmente pensados para cubrir de un modo sistemático, específico y en relación transversal con las respectivas áreas curriculares las temáticas de valor que se han considerado esenciales en cada edad. Los materiales que presentamos se estructuran en diez volúmenes, dedicados respectivamente a cada uno de los niveles de la educación obligatoria. Asimismo cada libro destinado a los alumnos y alumnas tiene otro paralelo que se dirige al profesorado, y donde

junto a ciertas consideraciones teórico-prácticas de carácter general se presentan con detalle los objetivos, los contenidos, los criterios de evaluación y algunas indicaciones sobre cómo proceder a la aplicación de cada una de las unidades curriculares y de todas las actividades que los componen. Más adelante veremos algunas recomendaciones concretas sobre las mejores formas de usar dicho material.

Finalmente, podemos decir que el objetivo de Transversal es ser un instrumento para trabajar en el ámbito de los valores y de la educación moral de un modo global y completo. Para conseguirlo trata un amplio espectro de temas que más adelante veremos con mayor detalle, pero que a grandes rasgos pueden sintetizarse en las siguientes líneas.

- Los contenidos relativos a «valores, actitudes y normas» que deben considerarse en cualquier área curricular para establecer el tipo de predisposiciones comportamentales que se proponen en relación a la materia, el trabajo escolar, y la convivencia y colaboración con sus compañeros. Asimismo se establecen también los valores que se pretenden formar en relación a cada uno de los contenidos propios de las distintas áreas curriculares.
- Un conjunto de temas que atraviesan todas las áreas curriculares y que plantean diversas controversias de valor y problemáticas de índole social. Nos referimos a los temas transversales, entre los cuales cabe destacar la misma educación moral y cívica, la educación para la paz, la educación para la salud, la educación para la igualdad de oportunidades entre los sexos, la educación ambiental, la educación vial, la educación del consumidor, la educación intercultural, así como otros temas que puedan revelarse como socialmente trascendentes y controvertidos desde la perspectiva de los valores que en ellos se ponen en juego.
- Un amplio conjunto de temas que a menudo se viven de manera problemática y en los que también aparecen controversias de valor, pero cuyo contenido tiene un carácter más personal o interpersonal. Se trata de cuestiones relativas principalmente al modo de vida que cada cual adopta y a las formas de relacionarse con los demás. Temas referidos a la convivencia en los ámbitos de la familia y del trabajo, aspectos tales como el conocimiento de sí mismo y la capacidad de dirigirse voluntaria y conscientemente, o temas referidos al modo de emplear el tiempo libre o al modo de decidir ciertas cuestiones personales y profesionales, así como otros muchos aspectos que contribuyen a configurar un modo de vida.

- Finalmente, en las edades adecuadas Transversal trata también cuestiones filosóficas que darán el oportuno espesor reflexivo a muchos de los debates que anteriormente se habrán mantenido de modo más vivencial o inmediato. Cuestiones tales como el sentido de la reflexión ética, la autonomía y la heteronomía moral, el papel de las leyes, su necesidad, legitimidad y límites en su cumplimiento, serán entre otros algunos de los aspectos que se consideran.

## 2.2. Niveles constitutivos de Transversal

Desde el punto de vista de su arquitectura, podemos analizar Transversal desde cuatro niveles distintos: las actividades, las unidades curriculares, el conjunto de unidades pensadas para un curso escolar, y la estructura global del programa. En cierto modo, podemos decir que las actividades son los elementos menores a partir de cuya agregación surgen las unidades curriculares. A su vez los cursos están compuestos de varias unidades, y el conjunto del programa, como ya se dijo, se compone de una propuesta para cada uno de los cursos de la Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria. El diseño y la confección de estos cuatro niveles responde a criterios pedagógicos y de organización distintos.

Transversal está construido a partir de partículas elementales: las actividades. Cada una de las actividades que componen las unidades, las propuestas de curso y el conjunto del programa tiene un elevado nivel de autonomía. Sin embargo, mantiene también una relación de complementariedad con el resto de actividades de la unidad en la que están insertas. Las actividades se pueden usar de modo independiente y aislándolas del contexto de su unidad, aunque resulta mejor enlazarlas con otras actividades de la misma unidad que se está trabajando. En cualquier caso, cada actividad tiene una lógica propia y autosuficiente de manera que puede aplicarse en un espacio temporal limitado y tras hacerlo podremos decir que se ha llevado a cabo una tarea con sentido pleno. Es decir, cada actividad tiene sus propios objetivos, contenidos y tareas de enseñanza y aprendizaje. Cada actividad está pensada para lograr alguna cosa por sí misma. El tipo de metodologías que inspiran las actividades que componen Transversal son las propias de educación moral que se han explicado ampliamente en el capítulo anterior. La discusión de dilemas, los ejercicios de clarificación de valores, de comprensión crítica, de role-playing, de resolución de conflictos, y otros que ya se han comentado y ejemplificado son los que tras las adaptaciones pertinentes a las distintas edades han servido para confeccionar las actividades de Transversal.

Pese a la autonomía relativa que tienen las actividades siempre se encuentran insertas en el seno de unidades curriculares compuestas por otras actividades. Un conjunto de actividades constituye una unidad curricular cuando tratan una temática común y las respectivas tareas de aprendizaje que se proponen están pensadas para que se complementen mutuamente. Todo ello significa, en primer lugar, que las unidades curriculares suelen estar compuestas por cinco o seis actividades. Todas esas actividades se han diseñado conociendo previamente la temática sobre la cual debía versar el conjunto de la unidad curricular, así como los contenidos que se debían incluir en ella para que tal temática resultase correctamente tratada. Como veremos más adelante, Transversal se ha estructurado en trece ámbitos temáticos que se han ido repitiendo en cada curso y que permiten establecer la temática y el contenido de cada unidad de acuerdo a las necesidades que respecto a esa cuestión se han detectado en la edad a la cual se dirige la unidad que se está diseñando. Por lo tanto, las unidades tratan siempre temáticas unificadas y bien delimitadas. Por ejemplo, podemos ver como en el ámbito temático destinado a «Los Derechos Humanos», además de darse una visión general adaptada a cada curso de lo que son y significan, se han tratado de modo más específico algunos artículos de la Declaración Universal de los Derechos Humanos; o en el ámbito «Habilidades para el diálogo» al final de la Secundaria se trata de las éticas dialógicas, cuando en el mismo ámbito durante la Primaria se trabajan cuestiones como los turnos de habla, la capacidad de escucha y la capacidad para no salirse del tema que se discute.

No obstante, una unidad curricular no se define únicamente por una temática coherente, sino también por una lógica en el diseño y encadenamiento de sus actividades. Las tareas de aprendizaje que se proponen a los alumnos y alumnas han de estar organizadas de tal manera que sus efectos no sólo sean acumulativos, sino que se potencien unos a otros de manera que el resultado final del trabajo en aquella unidad produzca unos resultados superiores a los que producirían cada una de las actividades pasada por separado. Es decir, una unidad está pensada para que la realización de las actividades que la componen produzca un efecto de sinergia en los resultados de aprendizaje del alumnado. El conjunto enseña más que la suma de cada una de las actividades. Para conseguir ese efecto multiplicador se ha de conocer qué tipo de tareas propone cada actividad y ordenarlas de modo correcto. Más adelante veremos con mayor detalle la estructura tipo de las unidades que componen Transversal. En síntesis, una unidad es un conjunto de actividades que versan sobre la misma temática y que están pensadas para que sus tareas de aprendizaje sean complementarias y produzcan efectos multiplicadores.



El nivel arquitectónico inmediatamente superior a las unidades curriculares es la propuesta para un curso escolar, o dicho de modo telegráfico: «el curso». Normalmente en Transversal un curso está constituido por diez unidades curriculares destinadas a temáticas distintas y adaptadas a la edad. Se intenta que las unidades de un curso traten de modo equilibrado los diversas temáticas sobre las que se ha construido Transversal. De este modo se quiere conseguir un equilibrio entre tipos de temas distintos: temas de carácter eminentemente personal o interpersonal, temas de carácter social o global, y finalmente temas procedimentales y filosóficos. Por otra parte, la tarea esencial al pensar un curso es la adecuación de los ámbitos temáticos a las necesidades, intereses y preocupaciones de las respectivas edades. En realidad es una preocupación que ya resaltamos al hablar de las actividades y de las unidades, pero al considerar un curso se nos presenta también como una de las cuestiones que el diseñador ha de tener absolutamente presente. En definitiva, un curso está constituido por cierto número de unidades curriculares convenientemente seleccionadas a partir de los ámbitos temáticos de que parte el programa Transversal y de la adecuación a la manera de ser de la edad a la cual vaya dirigido.

El último nivel arquitectónico lo constituye la estructura global del programa. Entendemos por este concepto la selección y organización del tipo de temas o ámbitos temáticos que entendemos que se han de tratar en una propuesta de educación moral. Como veremos puede ser discutible, pueden faltar cuestiones y quizás sobrar alguna, pero en cualquier caso nos parece una propuesta aceptable que engloba en sus diversos epígrafes una muy amplia cantidad de problemáticas morales de relieve. Los ámbitos temáticos son el resultado de las investigaciones llevadas a cabo para establecer los contenidos de la educación moral, investigaciones que se han explicado ampliamente en el segundo capítulo de esta obra, y cuya definición nos ha permitido tener una estructura subyacente a las unidades curriculares y a los cursos. Con tal estructura pudimos organizar los cursos y establecer las temáticas y contenidos apropiados a cada edad. Por lo tanto, Transversal es un programa cíclico ya que repite en cada curso unos mismos ámbitos temáticos, aunque obviamente los temas y contenidos sean absolutamente distintos en cada curso y cada unidad. Así podríamos ver como todas las unidades destinadas a trabajar, por ejemplo, la diferencia tratan temáticas relacionadas con las diferencias, pero a la vez son todas distintas, y en cierto modo también complementarias. A continuación, enumeramos los ámbitos temáticos que estructuran Transversal, aunque los comentaremos más adelante.



- Autoconocimiento.
  - Relación entre iguales.
  - La diferencia, valor y conflicto.
  - Habilidades para el diálogo.
  - Ciencia, técnica y ecología.
  - La institución escolar como ámbito de convivencia y trabajo.
  - Discriminación por razón de género.
  - Civismo y convivencia.
  - Relación en el ámbito familiar.
  - Organización de la vida en común.
  - Los Derechos Humanos.
  - Los jóvenes y su entorno social.
  - Elementos conceptuales y filosóficos.
- 

En los apartados siguientes vamos a ver con algo más de detalle la estructura global del programa (o ámbitos temáticos) y de las unidades curriculares. No destinaremos mayor espacio a las actividades porque ya lo hicimos en el capítulo anterior, ni tampoco a los cursos porque en parte lo esencial ha quedado ya dicho, y porque la concreción temática y de contenidos por cursos quizás no sea adecuado detallarla aquí ya que puede encontrarse expuesta minuciosamente en los propios materiales.

### **2.3. Ámbitos temáticos del Transversal**

Seguiremos con la presentación de Transversal exponiendo más exhaustivamente sus ámbitos temáticos. Tal como ya se advirtió la estructura temática que surge tras organizar los contenidos referidos a hechos y conceptos, a procedimientos, y a actitudes, valores y normas es común a todos los niveles de la Educación Primaria y de la Educación Secundaria Obligatoria. Esta estructura común nos ha permitido abordar los mismos núcleos temáticos en los diferentes niveles, así como adaptar los respectivos contenidos a las distintas edades. A pesar de esta aparente redundancia en el tratamiento de los núcleos temáticos que conforman la estructura común, no se da nunca una repetición del contenido concreto de cada unidad curricular, especialmente del contenido referido a hechos y conceptos, pero tampoco del nivel de asimilación de los valores ni del dominio de los procedimientos.

Los trece ámbitos temáticos que ya se citaron anteriormente pue-

den agruparse en función del nivel de amplitud de la controversia moral que presenten, o de su carácter moral o metamoral. Podemos señalar, por lo tanto, tres tipos de temas: los temas *micro-éticos*, los *macro-éticos* y los *meta-éticos*. Por temas *micro-éticos* entendemos aquéllos que tratan vivencias y aspectos controvertidos que suelen surgir en los espacios inmediatos de convivencia; es decir, que se refieren al ámbito de las relaciones interpersonales o de pequeño grupo. Son temas cuyo objetivo es destacar aquellos conflictos de valor que aparecen en los distintos ámbitos de convivencia cotidiana de cada sujeto. Ámbitos temáticos como «Relación en el ámbito familiar», «La institución escolar como ámbito de convivencia y trabajo» o «Relación entre iguales» son representativos de este grupo. Un segundo bloque lo constituyen los temas *macro-éticos* o temas que abordan conflictos de valor y situaciones conflictivas que se dan en espacios de relación social más amplios, e incluso en espacios de relación propios de toda la humanidad. Ponen de manifiesto conflictos y problemas de ámbito global, temas cuya naturaleza trasciende a los sujetos individuales y a los grupos humanos particulares. Son por lo general temas de ámbito mundial que nos afectan a todos y que influyen en la vida de las personas con independencia del lugar donde se está viviendo el conflicto. Ámbitos temáticos como «Ciencia, técnica y ecología», «Civismo y convivencia», «Derechos Humanos» o «La Organización de la vida en común» se orientan habitualmente al tratamiento de temas macroéticos. Por último, los temas *meta-éticos* se destinan a trabajar algún procedimiento moral o bien la reflexión ética. Intentan pues fundamentar desde una u otra perspectiva el análisis de los temas controvertidos y favorecer el desarrollo de estrategias para lograrlo. No son temas que se definan a partir de su contenido conceptual, sino que priorizan un contenido más procedimental o filosófico que deberá aplicarse después a situaciones, hechos y problemas concretos y contextuales. Por el tipo de contenido que pone de relieve podríamos decir que son temas de categoría diferente al resto del programa. Los ámbitos temáticos quedan organizados tal como a continuación reproducimos.

---

### *Ámbitos temáticos de Transversal*

#### *Micro-éticos*

- Relación entre iguales.
- La institución escolar como ámbito de convivencia y trabajo.
- Relación en el ámbito familiar.
- Discriminación por razón de género.
- Civismo y convivencia.

### *Macro-éticos*

- La diferencia, valor y conflicto.
- Ciencia, técnica y ecología.
- Organización de la vida en común.
- Los Derechos Humanos.

### *Meta-éticos*

- Autoconocimiento.
  - Habilidades para el diálogo.
- 

Esta agrupación puede sernos útil para entender la estructura temática común que orienta la elaboración de los materiales curriculares, pero puede asimismo confundirnos en relación al tratamiento de los diferentes tipos de contenido. El hecho de que únicamente dos de los diez ámbitos temáticos señalados se dediquen prioritariamente al tratamiento de contenidos procedimentales no significa que este tipo de contenido no se incluya en el resto de los temas. La diferencia consiste en que en los temas clasificados como micro-éticos o macro-éticos, los procedimientos son trabajados a partir del contenido propio de esos temas, mientras que en los ámbitos temáticos de «autoconocimiento» y «habilidades para el diálogo», los procedimientos son el núcleo básico de la unidad, la cual se destina al aprendizaje de los mismos y, especialmente, a su toma de conciencia.

Una segunda aclaración respecto a la clasificación de los ámbitos temáticos nos obliga a referirnos a dos de ellos: «Discriminación por razón de género» y «Civismo y convivencia». Ambos han sido clasificados como micro-éticos. Sin embargo, no sería difícil pensar contenidos propios de estas temáticas que deberían clasificarse como macro-éticos. Lo cual debe hacernos ver que esta clasificación debe ser tan sólo orientativa.

Para finalizar vamos a presentar someramente el contenido de cada uno de los ámbitos temáticos que componen Transversal. Las indicaciones que ofreceremos serán muy generales ya que no son la programación de contenidos para cada uno de los cursos y unidades curriculares. Sin embargo, puede observarse una cierta diferencia entre temas más apropiados para las primeras edades y temas que son adecuados para la Educación Secundaria, aunque a veces depende más de cómo se tratan que de cuál sea el contenido concreto que se considere. Sea como fuere, es a partir de estas indicaciones y del esfuerzo por concretarlas para cada edad como se han diseñado las unidades curriculares de cada uno de los cursos que componen el programa.

*Autoconocimiento.* En este ámbito temático se quiere facilitar el progresivo conocimiento de sí mismo, en especial en lo referente a los aspectos relacionados con la imagen corporal, los sentimientos, los gustos y los deseos, así como en lo referente a los roles sociales que cada sujeto encarna, los valores que aprecia y el carácter o manera de ser personal. Se pretende llamar la atención sobre los cambios y la evolución personal que se vive en todos esos niveles de la personalidad, así como distinguir si son cambios voluntarios o cambios incontrolados. Asimismo se ayudará a tomar conciencia de las ideas de libertad, intencionalidad y responsabilidad en la construcción de la propia biografía. También se propiciará una valoración positiva del esfuerzo por conocerse mejor.

*Relación entre iguales.* En este ámbito abordará las situaciones de relación interpersonal y de grupo, así como también algunos aspectos de la relación de pareja. Se quieren analizar y trabajar tanto los conflictos que suelen producirse en estos espacios de relación como los valores que pueden regularlos. En los primeros cursos de la Educación Primaria se partirá de los problemas de relación interpersonal tales como las peleas, insultos, marginaciones y, en definitiva, faltas de compañerismo. La intención será trabajar los conceptos de amigo o amiga, amistad y colaboración. Más adelante se plantearán los problemas que surgen en las relaciones de grupo, así como cuestiones tales como la pertenencia al grupo, las norma de grupo, el respeto de la autonomía personal y la toma de decisiones en grupo. Se hará especial referencia al aprendizaje de la resolución cooperativa de conflictos y a la idea de acuerdo. Finalmente, se analizarán algunas de las cuestiones que entraña la relación de pareja y el modo de ubicarla en el seno de las demás relaciones de grupo.

*La diferencia, valor y conflicto.* En estos temas se trabajará, por una parte, el enriquecimiento que la diferencia puede suponer para las personas y, por otra parte, las diferencias que convendría eliminar para que fuese posible construir una convivencia más justa y solidaria. Ambas cuestiones se considerarán a partir del análisis de situaciones y hechos en los cuales la diferencia es motivo de discriminación. Para ello se analizarán diferencias de origen físico y psíquico, y diferencias de origen económico, social, cultural y religioso. Se verá asimismo como a menudo tales diferencias son la base de actitudes y comportamientos prejuiciosos, discriminatorios, marginadores, xenóforos y racistas. Junto a valores como la igualdad se tendrá en cuenta también la deseabilidad de construir una sociedad intercultural, tolerante y convivencial. Aunque no exclusivamente, en este ámbito se tratan cuestiones que habitualmente se designan con el rótulo de interculturalismo.

*Habilidades para el diálogo.* Los temas destinados a tratar de manera directa y explícita el diálogo quieren contribuir a mejorar las destrezas dialógicas adecuadas a cada edad, y quieren también dar valor al diálogo en tanto que procedimiento moral que es necesario usar ante los temas controvertidos. Se partirá pues de la progresiva toma de conciencia y aprendizaje de pautas de diálogo tales como la participación, la veracidad, la claridad, el respeto, la sinceridad, la confianza, la solidez argumentativa, la aportación de buenas razones, la búsqueda de acuerdo y la voluntad de resolver conflictos mediante el diálogo. Tales pautas se concretarán de modo preciso para cada uno de los cursos. Asimismo se estudiarán las instituciones nacionales e internacionales que regulan la conflictividad mediante el diálogo. Por último, se planteará el lugar de la comunicación y el lenguaje en las éticas actuales.

*Ciencia, técnica y ecología.* Los aspectos que se trabajan en este ámbito son todos aquellos que se refieren a problemáticas ecológicas. De manera muy especial se tratará el cambio de valores que supone una relación equilibrada con el entorno natural y artificial. En buena parte eso exige una reconsideración ética del poder que la ciencia y la técnica han alcanzado y de cómo creemos que es necesario controlarlas. Las diferentes unidades se irán concretando en torno a problemas ecológicos claves y en torno a la idea de responsabilidad humana ante el medio. Se analizarán asimismo las conductas de relación con el medio natural y los caminos de modificación que deberían asumir. En los cursos superiores se dirigirá la atención a los temas relacionados con la influencia de la ciencia y la técnica en relación a la problemática ecológica. También se debatirá sobre el dilema «ser o tener», la responsabilidad frente a las generaciones futuras y, en definitiva, las posibilidades de una ética ecológica. En cualquier caso se insistirá en el cambio de valores que exigen las problemáticas ecológicas y que pretende la educación ambiental.

*La institución escolar como ámbito de convivencia y trabajo.* Las unidades que se incluyen bajo este rótulo tratan de la escuela en tanto que espacio de relación y de vida de los alumnos y alumnas. Se analizará la organización del grupo-clase, las funciones y responsabilidades de cada uno de sus miembros, la relación de los alumnos entre ellos y con los profesores, y las normas del aula. Más adelante se tendrán en cuenta temas típicos de comportamiento y disciplina, así como los derechos y deberes de los alumnos y alumnas. También se presenta la escuela como un espacio en el que trabajan diferentes personas que contribuyen a asegurar su bienestar y educación: el personal no docente y los educadores. Finalmente, entendemos la escuela

como un espacio de formación y de preparación personal, prestando especial atención a la educación como elemento de liberación humana y de adquisición de una visión abierta y crítica de la realidad. No se ocultarán, sin embargo, los efectos discriminadores que a veces ejerce la escuela. En definitiva, en este ámbito se pretenden potenciar también valores de convivencia, reconocimiento de los demás y responsabilidad.

*Discriminación por razón de género.* Este ámbito pretende fomentar la igualdad de oportunidades entre los sexos y la orientación hacia formas de relación interpersonal respetuosas y justas. Las unidades proponen el análisis crítico de situaciones discriminatorias de carácter interpersonal y social, así como la búsqueda de modos de relación solidarios. Se analizarán y discutirán aspectos tales como el trato diferenciado y discriminatorio que se vive en los ámbitos familiar, laboral y de relación social. Se estudiarán casos paradigmáticos como el de la publicidad, y de modo más general los efectos de la socialización acrítica en la transmisión de las ideas y actitudes sexistas. Asimismo se comprobarán y comentarán los cambios históricos que ha experimentado el rol social de las mujeres. En los cursos superiores se entrará en contacto con las reflexiones feministas y el cambio de valores que propician.

*Civismo y convivencia.* Las unidades que se incluyen bajo este epígrafe temático quieren desarrollar las conductas convencionales y convivenciales que faciliten la correcta relación en el ámbito de la vida interpersonal, ciudadana y social. Se valorará especialmente que los comportamientos cívicos que se propongan vayan acompañados de un alto grado de sinceridad, voluntariedad y sentido del valor. Para conseguirlo se tratará un amplio espectro de temas que van desde la adquisición de hábitos de higiene, alimentación y cuidado del cuerpo, al análisis de las formas de convivencia y las normas sociales que rigen las colectividades. Se pretende equilibrar los valores de respeto a las normas de convivencia con el reconocimiento de la relatividad de muchas prácticas sociales. Se considerarán casos concretos referentes al uso de los transportes, espacios y servicios públicos; asimismo se trabajarán temas relacionados con la circulación motorizada. En otros cursos se vinculará el tema de la convivencia con algunos aspectos de la educación para la paz. En este ámbito se tienen en cuenta aspectos relacionados con la educación para la salud, el consumo y la educación vial.

*Relación en el ámbito familiar.* En este ámbito temático se analizarán las relaciones en el seno de la familia: las dificultades y problemas

que se dan entre padres e hijos en las diferentes edades y los conflictos que se producen entre hermanos. Se destinará un espacio al análisis de las relaciones intergeneracionales —hijos, padres y abuelos—, intentando comprender sus dificultades y sus virtudes. También se trabajará el papel de la familia en la vida personal y en la organización social, así como las diferentes realidades familiares con las que en la actualidad pueden encontrarse los alumnos. En los cursos superiores se verá la evolución de la familia y las funciones sociales que ha ido tomando en distintos períodos. Es un ámbito que divide sus temáticas en dos polos: las facetas relacionales implicadas en la vida familiar y los cambios que experimenta la familia en la actualidad.

*Organización de la vida en común.* En las unidades que se diseñan a partir de este ámbito se abordan las formas colectivas de organización y convivencia, así como los valores que las inspiran. En especial se valorará la democracia y la justicia social, así como lo que exigen a cada persona. La aproximación a estos temas se realizará a partir de una gama de problemas que se plantean con claridad en las sociedades modernas. Algunas de las cuestiones tratadas serán: la organización de las tareas individuales y su utilidad colectiva, el origen y las funciones de la ley, las formas de violencia social y violencia política, las injusticias económicas y su plasmación en las condiciones de vida del Tercer y Cuarto Mundo, el estudio del colonialismo y el subdesarrollo, las causas y consecuencias de la guerra y las formas de gobierno como expresión de valores. En las unidades que se desarrollarán a partir de estos temas se explicitarán valores como la colaboración, la cooperación, la solidaridad, la justicia, la libertad, la paz y la democracia.

*Los Derechos Humanos.* Las unidades que trabajan los Derechos Humanos pretender hacer una aproximación general al tema y un estudio más minucioso de algunos de los derechos en particular de manera que al final de la escolaridad obligatoria se hayan estudiado suficientemente. Se verán tanto las formulaciones positivas de los derechos como las situaciones en que su ausencia es evidente. Se hará especial atención a las ideas de derecho y deber, así como a la necesidad y universalidad de los Derechos Humanos. En concreto se estudiarán los Derechos de los Niños y la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Respecto a esta última se verá su origen, finalidades y contenidos, así como algunas situaciones en que los Derechos Humanos son conculcados.

*Los jóvenes y su entorno social.* Las unidades que se incluyen en este ámbito suelen aparecer en los cursos superiores. En ellas se plantean temas diversos como por ejemplo: el rol social de los jóvenes, el



uso del tiempo libre, la sexualidad y el futuro profesional. Se trata de analizar y valorar lo que a veces se ha denominado el «mundo de la juventud»; es decir, los espacios, roles y vivencias que han adquirido una relevancia en las formas de vida de los jóvenes. Temas como la publicidad, las modas, la alimentación, el uso del tiempo libre y las relaciones con los demás serán algunas de las cuestiones tratadas en estas unidades. Asimismo, se llevará a cabo una aproximación a la sexualidad en la que además de tratarse de la influencia de los factores históricos, sociales y culturales que inciden en la sexualidad, se tratarán también cuestiones como la pasión, el enamoramiento y las relaciones de pareja.

*Elementos conceptuales y filosóficos.* Este ámbito temático está pensado principalmente aunque no exclusivamente para los cursos finales de la Educación Secundaria Obligatoria. En él se pretende hacer una reflexión sistemática sobre temas éticos; por lo tanto, estamos ante unidades de un marcado contenido filosófico y en las que se equilibra la información con la reflexión. Además de otros temas se tratan especialmente cuestiones como: la génesis de los valores morales, la autonomía y heteronomía moral, los valores que inspiran la Constitución y otras leyes marco, las principales teorías éticas, algunos problemas morales de nuestro tiempo, los proyectos éticos contemporáneos, la autoridad y su legitimación, y la religión como hecho individual y social.

Vistos ya someramente los distintos ámbitos temáticos, para terminar merece la pena repetir nuevamente que las anteriores explicaciones no recogen ni los temas ni los contenidos de las unidades que forman cada curso del programa. Son únicamente una guía para orientar la selección de contenidos y temáticas de cada unidad. Si se desea la exposición detallada de la programación puede consultarse en los libros destinados a los alumnos y profesores.

#### 2.4. Estructura tipo de las unidades curriculares de Transversal

Establecer un modelo de unidad didáctica que responda y refleje la totalidad de unidades que incluye el programa no es fácil. No lo es porque la temática tratada en cada unidad determina en parte la estructura y el desarrollo de la misma. No obstante, creemos que hay elementos comunes a todas ellas, no sólo en relación al tipo de actividades propuestas, sino principalmente respecto a la manera de entender el aprendizaje y las adquisiciones que se espera propicie cada unidad. El programa pretende combinar en cada una de las unidades modalidades distintas de aprendizaje que al ser trabajadas de manera complementaria multipliquen su efecto. Esta idea de complementa-

riedad es común a todas las unidades en donde la aproximación al tema tratado se lleva a cabo desde distintos métodos de educación moral. Las modalidades básicas de actividad o tarea que estructuran las unidades propuestas son: la aproximación a la complejidad de la realidad, la aportación de información significativa, el desarrollo de distintos procedimientos morales, la conceptualización adquisición de valores universalmente deseables, el análisis y modelación de conductas, y los ejercicios de autoconocimiento (ejercicios expresivos y autobiográficos).

*Aproximación a la complejidad de la realidad y a la problemática moral implicada.* En todas las unidades se introduce la temática a partir de una actividad en la que se intenta conectar la experiencia y problemas de los alumnos con el tema que se plantea. Normalmente la actividad consiste en un ejercicio de comprensión crítica, en donde quedan recogidas distintas posiciones, puntos de vista o experiencias en torno a una misma realidad. Se trata en este primer momento de presentar el conflicto de la manera más amplia posible.

*Actividades de aportación de información.* Este tipo de actividades se han utilizado básicamente en aquellas unidades curriculares cuya temática exigía o hacía conveniente incluir información relevante desde el punto de vista moral. Este ha sido el caso de unidades como las que tratan los Derechos Humanos, los temas de ecología y evidentemente las unidades de carácter netamente filosófico. El objetivo de estas actividades es presentar y dar a conocer información problemática y significativa a propósito del tema tratado, pero una información que cuestione, interroje y problematice el tema. Son estas características las que diferencian la información que el programa de educación moral aporta de aquella que pueden presentar otras disciplinas respecto a un mismo tema.

*Desarrollo de procedimientos morales a propósito del tema tratado.* Este tipo de actividades posiblemente son las más numerosas en los materiales curriculares. Cada una de las unidades didácticas incluye varias actividades dedicadas al desarrollo de distintos procedimientos morales tales como el juicio moral, la comprensión, la autorregulación, la empatía, el autoconocimiento, o las capacidades dialógicas. Son actividades que requieren siempre un ejercicio práctico en donde el sujeto ejerce el procedimiento que se trabaja, siendo la mayoría de veces una experiencia colectiva. En este tipo de actividades encontramos métodos propios de la educación moral tales como la discusión de dilemas morales, los ejercicios de role-playing, los de-

bates, los ejercicios de autoobservación y de clarificación de valores, y los ejercicios de toma de conciencia.

*Conceptualización de valores y presentación de ejemplos empíricos donde estos valores aparecen encarnados.* Este tipo de actividades se centran en aquellos valores universales que gozan de un amplio consenso y que consideramos deben tratarse explícitamente en el ámbito de la educación moral. En algunos casos los valores se trabajan desde una vertiente más conceptual, analizando el significado de éstos, las ventajas o inconvenientes que conlleva el hecho de poseerlos, o la manera de manifestarlos en la realidad. En otras ocasiones los valores se presentan encarnados en ejemplos empíricos, fomentando así, no tanto la comprensión conceptual como el aprecio y valoración positiva de los mismos. Los ejercicios de comprensión conceptual y de role-model son los más frecuentes en este tipo de actividades.

*Análisis y modelación de conductas.* La autoobservación del propio comportamiento y su modificación son aspectos recogidos en este tipo de actividades. Estas actividades se centran en la conducta y en distintas estrategias para generar cambios deseados por el sujeto, o cambios en algunos hábitos que aun cuando el sujeto no los detecta están perturbando sus relaciones con los demás. En algunas ocasiones se pide a los alumnos y alumnas que analicen su comportamiento en distintos ambientes de su vida cotidiana (familiar, escolar y otros), o bien que observen su conducta respecto a un elemento concreto. En otras ocasiones se les expone a distintos modelos de conducta (agresivos, pasivos o asertivos) pidiéndoles después que intenten imitar el modelo asertivo. Por último, hay algunos ejercicios que invitan a los alumnos a describir como les gustaría comportarse. Son ejercicios en los que la observación, imitación y alguna forma de refuerzo juegan un papel importante en el modelado de la conducta. Los más frecuentes en nuestro programa han sido los ejercicios de habilidades sociales y los ejercicios de autorregulación.

*Ejercicios expresivos.* En este tipo de actividades se propone al alumnado algún ejercicio concreto que le obligue a expresar la opinión personal respecto a un tema, o a buscar información que le resulte significativa y que refleje lo que piensa y siente en relación al tema que se está trabajando. Son ejercicios que tratan de combinar la producción individual con el trabajo colectivo. La elaboración de murales, las redacciones o la escritura de cartas donde se recoja la opinión de los alumnos y alumnas son algunos de los ejercicios destinados a este fin.

*Ejercicios autobiográficos.* Al margen de la unidad que se dedica al tema del autoconocimiento y en la que la mayoría de ejercicios giran en torno la escritura autobiográfica, en distintas unidades didácticas se invita a los alumnos y alumnas a escribir algo respecto de sí mismo. En la mayoría de las ocasiones es una escritura «guiada» u orientada hacia un tema concreto o un aspecto específico de su persona. Algunas modificaciones de los ejercicios de clarificación de valores y de los métodos autobiográficos han sido los recursos empleados más frecuentemente.

Las unidades curriculares de Transversal tienen como modelo de referencia el que acabamos de presentar. Este modelo pretende exponer a los alumnos a experiencias de aprendizaje moral variadas, coherentes con las reflexiones teóricas que se han defendido, y complementarias entre sí de modo que el efecto de cada una de ellas se multiplique gracias al efecto de todas las demás. Sin embargo, difícilmente todas unidades curriculares pueden ofrecer actividades de cada uno de los distintos tipos que se han propuesto. Sea como fuere a grandes rasgos las unidades de Transversal siguen el modelo presentado.

## 2.5. Algunas posibilidades y criterios para usar Transversal

El uso de unos materiales curriculares concretos depende de cómo estén concebidos y de las posibilidades que ofrezca el sistema educativo en el interior del cual van a ser aplicados. Ambos aspectos determinan en gran medida las posibilidades de inclusión en las programaciones escolares.

En el caso de Transversal entendemos que es un material flexible que puede ofrecer formas muy diferentes de uso. En concreto, las unidades curriculares están pensadas para aplicarse en el orden que se propone en cada curso, pero también es posible utilizarlas en el orden que a cada profesor le parezca más conveniente de acuerdo a las necesidades e intereses que detecte en sus alumnos. Su autonomía permite emplearlas en un orden distinto al que se propone en cada curso. Asimismo, las actividades que componen cada una de las unidades tienen una sucesión expresamente concebida que es recomendable mantener. Sin embargo, eso no significa que no puedan usarse en otros órdenes, ni tampoco que tengan que aplicarse necesariamente todas. La autonomía relativa que también tienen las actividades permite usarlas sólo en parte y en el orden que en cada caso se considere más conveniente. Finalmente, la concepción global de Transversal permite que sea aplicado por un solo educador, o por los profesores de diferentes áreas que quieran incorporar en el contenido habitual de sus clases unos espacios de diálogo sobre aspectos éticos y

temas de reflexión relacionados con el contenido de su materia. Es decir, para que traten transversalmente los temas de valor. De este modo cada profesor podría encargarse de algunas unidades de Transversal próximas al contenido de su materia. En síntesis, en función de los cursos en que se aplique puede ser usado totalmente por un solo educador o parcialmente por varios profesores.

Desde el punto de vista legislativo, entendemos que para garantizarse un correcto planteamiento de la educación moral es necesario que se cumplan al menos dos requisitos mínimos: que la reciban todos los alumnos y alumnas sin exclusión, y que se destine una cierta cantidad de tiempo a realizar actividades específicas de formación moral. Con ello queremos significar que la educación moral, y en concreto la propuesta y los materiales que hemos descrito y justificado en esta obra, querrían ser una propuesta de mínimos que pudiera y debiera ser asumida por cualquier ciudadano. Eso naturalmente no es óbice para que los alumnos y alumnas que lo deseen reciban además otro tipo de formación personal (obviamente estamos pensando en formación religiosa)<sup>92</sup>.

Hay dos grandes modelos de empleo del tiempo en educación moral, sobre todo si descartamos en tanto que modelo la idea evidentemente cierta pero vaga de que en cualquier momento se está recibiendo una formación moral suficiente y deseable. Esos dos modelos se distinguen en que uno concentra las experiencias conscientes y sistemáticas de educación moral en un tiempo único en el que un único profesor conduce el proceso de enseñanza y aprendizaje; el otro modelo dispersa las experiencias de educación moral en momentos temporales distintos de manera que en cualquier espacio curricular podemos encontrar actividades destinadas a dispensar una formación moral también consciente y sistemática. En este caso, la educación moral es impartida por varios profesores. Ocurre así salvo en los cursos de Educación Primaria en que es un solo profesor quien en diversos momentos y áreas curriculares destina tiempo a la reflexión moral sistemática.

En nuestra situación se ha optado por un modelo mixto. En él sobresalen los contenidos relativos a actitudes, valores y normas, los temas transversales y la función tutorial en tanto que manifestaciones del modelo de dispersión temporal de las experiencias de educación moral. Y la reflexión ética del último curso de la Educación Secundaria Obligatoria en tanto que manifestación del modelo de concentración temporal de las experiencias de educación moral. Es un sistema que requiere que los profesores de Educación Primaria asuman en los tiempos destinados a tutoría y en otros espacios temporales todas las funciones de educación moral que están previstas. En la Educación Secundaria Obligatoria la tarea podría ir repartida entre el

tutor, los profesores de créditos comunes, créditos variables o de síntesis donde sin duda pueden incluirse temas de valor y, finalmente, los profesores de filosofía encargados de impartir los créditos de reflexión ética.

Hemos hablado de las características de Transversal y nos hemos aproximado someramente a la realidad legal donde podría aplicarse. Con estos dos fuentes de datos nos parece que podemos afirmar que los materiales curriculares que estamos comentando permiten cubrir las posibles necesidades que se han advertido: se pueden usar por un solo educador en el tiempo de tutoría o en los tiempos que destine a la educación moral, o se puede usar simultáneamente por varios educadores distribuyendo en función de sus intereses o responsabilidades las distintas unidades de cada curso y aplicándolas de acuerdo a criterios de transversalidad. Asimismo, en el último curso de la Educación Secundaria Obligatoria puede ser usado por el profesor encargado de los créditos de ética.

No quisiéramos acabar transmitiendo la idea de que un diseño curricular y unos materiales son la clave del proceso educativo, y en nuestro caso de la educación moral. No creemos que sea así. El mejor material depende de los educadores y educadoras que lo quieran aplicar y de la actitud con que lo hagan. Esa es la responsabilidad profesional que cada día ejercemos.

## NOTAS

1. Sin duda sería injusto zanjar la aportación de la Iglesia durante la dictadura con lo que hemos dicho. No podemos olvidar el apoyo que las iniciativas de oposición recibieron en muchos casos de la Iglesia, ni tampoco la labor de soporte y a veces de inspiración de muchas acciones educativas en los ámbitos escolar y del tiempo libre infantil y juvenil, como tampoco podría pasarse por alto las innumerables iniciativas individuales y colectivas que miembros de la Iglesia realizaron en favor de la democracia, la cultura plural y la convivencia.

2. Los temas transversales que se incluyen en el curriculum son: la educación moral y cívica, la educación para la paz, la educación para la salud, la educación para la igualdad de oportunidades entre los sexos, la educación ambiental, la educación sexual, la educación del consumidor, y la educación vial.

3. KANT, I.: «¿Qué es la ilustración?» en AAVV: *¿Qué es la Ilustración?* Madrid, Tecnos, 1988, pp. 9-21.

4. Puede obtenerse un buen panorama de estas tendencias así como orientación bibliográfica amplia a partir de obras como las de FULIAT, O.: *Filosofías de la Educación*. Barcelona, Ceac, 1992. PALACIO, J.: *La cuestión escolar*. Barcelona, Laia, 1984. DE LA TORRE, S.; FORTUNY, M.; MILLÁN, M.D.; PUIG, J.; RAVENTÓS, F. y TRILLA, J.: *Textos de Pedagogía*. Barcelona, PPU, 1985.

5. COOMBS, P.H.: *La crisis mundial de la educación*. Barcelona, Península, 1971. *La crisis mundial de la educación*. Perspectivas actuales. Madrid, Santillana, 1985. FAURE, E.: *Aprender a ser*. Madrid, Alianza Editorial/UNESCO, 1973.

6. En el capítulo siguiente se hablará con mayor detalle de la «sociología de la reproducción» y se aportará una bibliografía más completa. De momento valgan las referencias de unas pocas obras fundacionales. ALTHUSSER, L.: *Escritos*. Barcelona, Laia, 1974. BAUDELLOT, Ch. y ESTABLET, R.: *La escuela capitalista en Francia*. Madrid, Siglo XXI, 1976. BOUDIEU, P. y PASSERON, J.-C.: *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona, Laia, 1977.

7. Algunas de las obras sociológicas que iniciaron esta perspectiva, la desarrollaron o criticaron son: ALTHUSSER, L.: *Escritos*, Barcelona, Laia, 1974. BAUDELLOT, Ch. y ESTABLET, R.: *La escuela capitalista en Francia*. Madrid, Siglo XXI, 1976. LERENA, C.: *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Barcelona, Ariel, 1976. BOUDIEU, P. y PASSERON, J.-C.: *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona, Laia, 1977. BOWLES, S. y GINTIS, H.: *La instrucción escolar en la América*



capitalista. México, Siglo XXI, 1981. BERNSTEIN, B.: *Clases, códigos y control*. (2 vols.) Madrid, Akal, 1988-1989. APPEL, M.W.: *Ideología y currículum*. Madrid, Akal, 1986. *Educación y poder*. Barcelona, Paidós/MEC, 1987. *Maestros y textos*. Barcelona, Paidós/MEC, 1989. GIROUX, H.A.: *Los profesores como intelectuales*. Barcelona, Paidós/MEC, 1990. GIROUX, H.A. y FLECHA, R.: *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona, El Roure, 1992. FERNÁNDEZ ENGUITA, M.: *Poder y participación en el sistema educativo*. Barcelona, Paidós, 1992.

8. JACKSON, P.W.: *La vida en las aulas*. Madrid, Marova, 1975. GIROUX, H.A. y PURPEL, D. (Comp): *The Hidden Curriculum and Moral Education*. Berkeley, McCurhan Pub. Corp., 1983. TORRES, J.: *El currículum oculto*. Madrid, Morata, 1991.

9. PIAGET, J.: *Psicología y pedagogía*. Barcelona, Ariel, 1969. *Educación e instrucción*. Buenos Aires, Proteo, 1968. AEBLI, H.: *Una didáctica fundada en la psicología de Jean Piaget*. Buenos Aires, Kapelusz, 1958. Entre las aportaciones más recientes realizadas desde posturas más abiertas a las que hemos presentado en el texto podemos destacar MORENO, M. y SASTRE, G.: *Aprendizaje y desarrollo intelectual*. Barcelona, Gedisa, 1980. MORENO, M. y el equipo de IMIPAE: *La pedagogía operatoria*. Barcelona, Laia, 1989. COLL, C. (Edit): *Psicología genética y educación*. Barcelona, Oikos-Tau, 1981. *Psicología genética y aprendizaje escolares*. Madrid, Siglo XXI, 1983.

10. VYGOTSKY, L.S.: *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires, La Pleyade, 1984. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, Grijalbo, 1972. «Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar» en *Infancia y Aprendizaje*. nº 27-28 1984 pp. 105-116. WERTSCH, J.V.: *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona, Paidós, 1988. Newman, D.; GRIFFIN, P. y COLE, M.: *La zona de construcción de conocimiento*. Madrid, Morata/MEC, 1991. VILA, I. *Vigotsky: la mediación semiótica de la mente*. Vic, Eumo, 1987. RIVIERE, A.: *La psicología de Vigotsky*. Madrid, Aprendizaje-Visor, 1984. PALACIOS, J.; COLL, C. y MARCHESI, A.: «Desarrollo psicológico y procesos educativos» en PALACIOS, J.; MARCHESI, A. y COLL, C.: *Desarrollo psicológico y educación. I Psicología evolutiva*. Madrid, Alianza, 1990. pp. 367-383. ÁLVAREZ, A. y del RÍO, P.: «Educación y desarrollo: la teoría de Vigotsky y la zona de desarrollo próximo» en COLL, C.; PALACIOS, J. y MARCHESI, A.: *Desarrollo psicológico y educación. II Psicología de la educación*. Madrid, Alianza, 1990. pp. 93-119. COLL, C.: «Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza» en COLL, C.; PALACIOS, J. y MARCHESI, A.: *Desarrollo psicológico y educación, II Psicología de la educación*. Madrid, Alianza, 1990. pp. 435-453.

11. COLL, C.: *Psicología y currículum. Una aproximación psicopedagógica al currículum escolar*. Barcelona, Paidós, 1991. COLL, C. y VALLS, E.: «El aprendizaje y la enseñanza de los procedimientos» en COLL, C.; POZO, J.I.; SARABIA, B. y VALLS, E.: *Los contenidos en la Reforma*. Madrid, Santillana, 1992. pp. 81-132. VALLS, E.: «Els procediments» en MAURI, T.; VALLS, E. y GÓMEZ, I.: *Els continguts escolars. El tractament en el currículum*. Barcelona, Graó, 1992, pp. 63-114.

12. La aproximación de hechos y conceptos se ha llevado a cabo a partir de la psicología con las obras de COLL, C.: *Psicología y currículum. Una aproximación psicopedagógica al currículum escolar*. Barcelona, Paidós, 1991. POZO, J.I.: «El aprendizaje y la enseñanza de hechos y conceptos» en COLL, C.; POZO, J.I.; SARABIA, B. y VALLS, E.: *Los contenidos en la Reforma*. Madrid, Santillana, 1992. pp. 19-80. MAURI, T.: «Fets, conceptes i principis» en MAURI, T.; VALLS, E. y GÓMEZ, I.: *Els continguts escolars. El tractament en el currículum*. Barcelona, Graó, 1992. pp. 13-62. Nos han sido también una ayuda obras epistemológicas como por ejemplo la BUNCE, M.: *La investigación científica*. Barcelona, Ariel, 1969. pp. 717-726. En realidad el concepto de «hecho» merecería una atenta consideración desde las diversas perspectivas de la teoría de la ciencia que nosotros aquí no podemos intentar.

13. Las referencias a propósito de la distinción entre hechos naturales y humanos, y sobre sus respectivas disciplinas, puede ser enorme, pero quisiéramos destacar únicamente las obras de síntesis de FREUND, J.: *Les théories des sciences humaines*. Paris, PUF, 1973, MARDONES, J.M. y URSUA, N.: *Filosofía de las ciencias humanas y sociales*. Barcelona, Fontamara, 1982. Así como en especial el primer capítulo del libro de WRIGHT, G.H.: *Explicación y comprensión*. Madrid, Alianza, 1979.

14. GUISAN, E.: *Razón y pasión en ética*. Barcelona, Anthropos, 1986. pp. 24-47.

15. De nuevo aquí, la construcción de conceptos y teorías requiere la ayuda de la psicología y la epistemología. Por lo tanto, nos referimos a las mismas obras que hemos citado a propósito de la reflexión sobre los hechos morales. Cabe sin embargo señalar de modo más preciso libros como los siguientes: LANGFORD, P.: *El desarrollo del pensamiento conceptual en la escuela Primaria*. Barcelona, Paidós/MEC, 1989. *El desarrollo del pensamiento conceptual en la escuela Secundaria*. Barcelona, Paidós/MEC, 1990. WARTOFSKY, M.W.: *Introducción a la filosofía de la ciencia*, Madrid, Alianza, 1981, pp. 43-129.

16. Buena parte de la obra de J. Trilla sobre la neutralidad o beligerancia en educación moral parte del concepto de tema controvertido o conflicto de valores (TRILLA, J.: *El profesor y los valores controvertidos*. Barcelona, Paidós, 1992). Asimismo los trabajos de L. Stenhouse y J. Elliot consideran básico e imprescindible el tratamiento escolar de temas socialmente conflictivos (STENHOUSE, L.: *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid, Morata, 1984. ELLIOT, J.: *La investigación-acción en educación*. Madrid, Morata, 1990; *Práctica, recerca i teoria en educació*. Vic, Eumo, 1989).

17. «Ahora, se ve emerger una nueva manera de plantear la cuestión de la modernidad, no ya en una relación longitudinal con los antiguos, sino en lo que podría llamarse una relación «sagital» a la propia actualidad. El discurso debe tener en cuenta su propia actualidad para encontrar, por una parte, en ella su propio lugar y, por otra, para desvelar el sentido, en fin, para especificar el modo de acción que es capaz de ejercer en el interior de esta actualidad.» FOUCAULT, M.: «¿Qué es la Ilustración?» en FOUCAULT, M.: *Saber y verdad*. Madrid, La Piqueta, 1985. p. 200.

18. FOUCAULT, M.: «¿Qué es la Ilustración?» en FOUCAULT, M.: *Saber y verdad*. Madrid, La Piqueta, 1985. pp. 197-207. KANT, I.: «Respuesta a la pregunta: ¿Qué es la Ilustración?» en AAVV: *¿Qué es la Ilustración?* Madrid, Tecnos, 1988. pp. 9-21. HABERMAS, J.: «La flecha en el corazón del presente» en HABERMAS, J.: *Ensayos políticos*. Barcelona, Península, 1988. pp. 98-103.

19. Este trabajo se realizó colectivamente por los siguientes profesores y becarios M.R. Buxarrais, I. Carrillo, M.M. Galceran, S. López, X. Martín, M. Martínez, M. Payà, J.M. Puig, J. Trilla, J. Vilar. Una primera redacción de los resultados se recoge en las monografías mecanografiadas de: LÓPEZ, S.: *Determinación de los temas moralmente relevantes para el ciclo educativo 6-8 años*. MARTÍN, X.: *Conocimiento del universo de temas moralmente relevantes en las edades de 8 a 10 años*. CARRILLO, I.: *Determinación de los temas moralmente relevantes para los alumnos/as del Ciclo Superior de Educación Primaria (10-12 años)*. PAYA, M.: *Conèximent de l'univers temàtic en educació moral per al cicle educatiu 12-14 anys*. GALCERAN, M.M.: *Els temes moralment rellevants per els nois i noies de 14 a 16 anys*.

20. La aplicación más completa de la técnica del incidente crítico con fines semicantes a los nuestros la han realizado: UNGOED-THOMAS, J.R.: *The moral situation of children*. London, MacMillan, 1978. RINCON, D. del: *Análisis de los componentes motivacionales en el desarrollo de la personalidad ética*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.

21. RATHS, L.E.; HARMIN, M. y SIMON, S.B.: *El sentido de los valores y la enseñanza*, México, Uttha, 1967.

22. Las escuelas que tuvieron la amabilidad de permitirnos trabajar con sus alumnos fueron: la escuela pública Pius XII de Cornellà, la escuela Lavinia de Barcelona, la escuela de Santiago Apostol de Hospitalet de Llobregat, la escuela Amor de Dios de Barcelona, la escuela Projecte de Barcelona, la escuela pública Circell de Mojà, el instituto Montserrat de Barcelona, la academia Cope de Barcelona, la escuela Sant Felip Neri de Barcelona, y el instituto Torres y Bages de Barcelona.

23. En las edades comprendidas entre los 6 y 8 años se trabajó con 122 alumnos y alumnas. En las comprendidas entre los 8-10 años fueron 295. En las comprendidas entre los 10-12 años fueron 322. En las comprendidas entre los 12-14 años fueron 519. Y en las comprendidas entre los 14-16 años fueron 306.

24. Este trabajo se realizó colectivamente por los siguientes profesores y becarios M.R. Buxarrais, I. Carrillo, M.M. Galceran, S. López, X. Martín, M. Martínez, M. Payà, J.M. Puig, J. Trilla, J. Vilar. En una primera redacción de los resultados («Anàlisi dels mass-media i temàtiques morals») han participado M.M. Galceran, X. Martín, J.M. Puig y J. Vilar.

25. Durante cinco meses se analizaron tres periódicos: La Vanguardia, el País y el Avui. Se analizó la totalidad de los periódicos en busca de artículos especializados o suplementos, y una muestra de aproximadamente la mitad de los ejemplares aparecidos durante este período para establecer las noticias moralmente relevantes o sugerentes.

26. GUIZAN, E.: *Razón y pasión en ética*. Barcelona, Anthropos, 1986. pp. 24-47.

27. ESCÁMEZ, J.: «Los valores en la pedagogía de la intervención» en AAVV: *Tecnología y educación*. Barcelona, Ceac, 1986. FRONDIZI, R.: *¿Qué son los valores?* México, FCE, 1977. MARIN, R.: *Valores, objetivos y actitudes en educación*. Valladolid, Miñón, 1976. «Axiología educativa» en AAVV: *Filosofía de la Educación*. Madrid, Dykinson, 1989. SCHELER, M.: *Ética*. Madrid, Revista de Occidente, 1941. Junto a esta mínima bibliografía debo agradecer y hacer constar las sugerencias y enseñanzas que constantemente recibí del Dr. Alexandre Sanvisens, en especial respecto a su concepción relacionista de los valores.

28. SARABIA, B. «El aprendizaje y la enseñanza de las actitudes» en COLL, C.; POZO, J.I.; SARABIA, B. y VALLS, E.: *Los contenidos en la Reforma*. Madrid, Santillana, 1992, pp. 133-198. GÓMEZ, I.: «Actituds, valors i normes» en MAURI, T.; VALLS, E. y GÓMEZ, I.: *Els continguts escolars. El tractament en el currículum*. Barcelona, Graó, 1992. pp. 115-153. ESCÁMEZ, J. y ORTEGA, P.: La enseñanza de actitudes y valores. Valencia, Nau, 1988. ESCÁMEZ, J.: «Actitudes en educación» en AAVV: *Filosofía de la Educación*. Madrid, Dykinson, 1989. pp. 523-539. BOLIVAR, A.: *Los contenidos actitudinales en el currículo de la Reforma*. Madrid, Editorial Escuela Española, 1992. pp. 79-114.

29. Lo fundamental de las anteriores ideas provienen del excelente libro de J. TRILLA: *El profesor y los valores controvertidos*. Barcelona, Paidós, 1992. Sobre la distinción entre tipos de valor y sobre las consecuencias educativas de tales distinciones merece la pena consultar especialmente las pp. 131-141.

30. TRILLA, J.: *El profesor y los valores controvertidos*. Barcelona, Paidós, 1992. pp. 134-135.

31. RATHS, L.E.; HARMIN, M. y SIMON, S.B.: *El sentido de los valores y la enseñanza*, México, Uthea, 1967. PASCUAL, A.: *Clarificación de valores y desarrollo humano*. Madrid, Narcea, 1988. HOWE, L. y HOWE, M.: *Cómo personalizar la educación*. Madrid, Santillana, 1977. SIMON, S.; HOWE, L. y KIRSCHENBAUM, H.: *Values Clarification*, New York, Dood, 1978. VILAR, J.: «Clarificación de valores» en Martínez, M. y Puig, J.Mª (coords.): *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*. Barcelona, Graó/ICE, 1991.

32. Los ejercicios de comprensión conceptual han sido desarrollados especialmente por: BEYER, B.K.: *Inquiry in the Social Studies Classroom: A Strategy for Teaching*. Columbus (Ohio), Charles E. Merrill Publishing, 1971. BEYER, B.K. y PENNA, A.N. (Eds.): *Concepts in the Social Studies*. Washington, National Council for the Social Studies, 1971. WILSON, J.: *Thinking with Concepts*, Cambridge, Cambridge University Press, 1971. HALL, R.: *Moral Education: a handbook for teachers*. Minneapolis, Winston Press, 1979. pp. 51-76.

33. Parte de este trabajo se basa en un escrito anterior: PUIG, J.: «Notas para un estudio sobre los usos de la escritura autobiográfica» en PAD'S, vol III, nº 1, 1993. pp. 153-162.

34. GUSDORF, G.: *Auto-bio-graphie*. Paris, Odile Jacob, 1991. *Les écritures du moi*. Paris, Odile Jacob, 1991. LOUREIRO, A.G.: «Problemas teóricos de la autobiografía» en Suplementos Anthropos, nº 29, diciembre 1991, pp. 2-8. En este número de la revista Suplementos Anthropos hay una excelente selección de artículos sobre la autobiografía y una cumplida bibliografía.

35. HARRE, R. y DE WAELE, J.P.: «Autobiography as a psychological method» en GINSBURG, G.P. (Ed.): *Emerging Strategies in Social Psychological Research*. London, J. Wiley, 1979. SARABIA, B.: «Historias de vida» en Reis, nº 29, 1985. pp. 165-186. BRUNER, J.: *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid, Alianza Editorial, 1991.

36. GUSDORF, G.: *Auto-bio-graphie*. pp. 9-13. OLNEY, J.: «Autography and the Cultural Moment: A Thematic, Historical, and Bibliographical Introduction» en OLNEY, J. (Ed.): *Autobiography, Essays Theoretical and Critical*. Princeton, Princeton University Press, 1980.

37. «Pienso en lo confuso de los motivos que impulsan a llevar un diario y a perseverar en él. No sé si alguien alguna vez se habrá propuesto desnudarse sobre el papel enteramente y para sí, aunque lo dudo. Yo empecé con este cuaderno para adiestrarme a escribir prosa, pero muy pronto descubrí en él —y no creo ser ni mucho menos un caso insólito— un instrumento de control de mí mismo, un modo de ponerme un poco en orden y también de moverme hacia actitudes que por imperativos de orden intelectual o moral creo que debo aportar». Jaime Gil de Biedma.

38. TRILLA, J.: *El profesor y los valores controvertidos. Neutralidad y beligerancia en la educación*. Barcelona, Paidós, 1992.

39. BANDURA, A.: *Pensamiento y acción*, Barcelona, Martínez Roca, 1987. pp. 68-127.

40. DIXON, D.: *Teaching young children to care: Developing concern for others*, Mystic, (Connecticut), Twenty-third publications, 1990. pp. 6, 22-37.

41. BLATT, M. y KOHLBERG, L.: *The effects of classroom discussion upon children's level of moral judgment*, Journal of Moral Education, 4, 1975, pp. 129-161.

42. GALBRAITH, R.; JONES, T.: *Moral reasoning. A Teaching handbook for adapting Kohlberg to the classroom*, Minnesota, Greenhaven Press, 1976. HERSH, R.; REIMER, J. y PAOLITTO, D.: *El crecimiento moral de Piaget a Kohlberg*, Madrid, Narcea, 1984. pp. 94-147. PAYA, M.: «Discusión de dilemas» en Martínez, M. y Puig, J.M. (comps.): *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*. Barcelona, ICE/Graó, 1991. pp. 45-57.

43. PUIG, J. (col. H. Salinas): *Toma de conciencia de las habilidades para el diálogo*. Madrid, Aprendizaje (Didácticas CLE), 1993.

44. BERKOWITZ, M.: «The Role of discussion in Moral Education» en Berkowitz, M. y Oser, F.: *Moral Education: Theory and Application*, London, Lea, 1985. pp. 197-218.

45. REST, J.R.: *Moral development. Advances in Research and Theory*. New-York, Praeger, 1986. pp. 81-82.

46. KOHLBERG, L.: *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao, Desclee de Brouwer, 1992. pp. 104-111.
47. LEIGHTON, C.J.: *El desarrollo social en niños pequeños*. Barcelona, Gedisa, 1992.
48. SELMAN, R.L.: *The Growth of interpersonal understanding*. New-York, Academic Press, 1980.
49. KOLBERG, L.: *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao, Desclee de Brouwer, 1992. pp. 190-195.
50. Las fases que proponemos para seguir en la dinámica del role-playing se describen a partir de las obras de BIAL, G.M.; BOHLEN, J.M. y RAUDABAUGH, J.N.: *Conducción y acción dinámica del grupo*, Buenos Aires, Kapelusz, 1964, pp. 227-235. BRUNET, J.J. y NEGRO, J.L.: *Tutoría con adolescentes*, Madrid, San Pío X, 1988, pp. 347-353. HAWLEY, R.C.: *Value exploration through role playing*, Massachussets, Era, 1974, LEVETON, E.: *Como dirigir Psicodrama*, México, Pax México, 1977. MARTIN, X.: «Role-playing» en Martínez, M. y Puig, J.M.<sup>a</sup> (comps.): *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*. Barcelona, Graó/ICE, 1991, pp. 113-120.
51. Los ejemplos que describimos pertenecen a la obra de HAWLEY, R.C.: *Value exploration through role playing*, Massachussets, Era, 1974, pp. 31-333, 37-39, 45-46.
52. REST, J.: *Moral Development. Advances in Research and Theory*. New-York, Praeger, 1986.
53. GORDILLO, M.V.: *Desarrollo moral y educación*. Pamplona, Eunsa, 1992. pp. 129-132.
54. Hemos desarrollado con mayor detalle estos momentos en el apartado sobre «La comprensión» del segundo capítulo de esta obra. Allí se encontrarán las principales referencias bibliográficas.
55. BRUNER, J.: *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona, Gedisa, 1988. pp. 23-53.
56. BERTALANFFY, L. von: *Teoría General de los Sistemas*. México, FCE, 1976. *Robots, hombre y mentes*. Madrid, Guadarrama, 1974, CORDON, F.: *La función de la ciencia en la sociedad*. Madrid, Cuadernos para el Diálogo, 1976. MORIN, E.: *Le Methode* (3 vols). Paris, Seuil, 1977, 1980, 1986. *Science avec conscience*. Paris, Fayard, 1982. MUÑOZ, J.: *Lecturas de filosofía contemporánea*. Barcelona, Ariel, 1984. SACRISTAN, M.: «El trabajo científico de Marx y su noción de ciencia» en *Sobre Marx y el marxismo*. Barcelona, Icaria, 1983. pp. 317-367. «Entrevista con M. Sacristán» en *Mientras tanto*, Barcelona, n° 16-17, 1983. pp. 195-211. SKOLOMOWSKY, H.: *Racionalidad evolutiva*. Valencia, Cuadernos Teorema, 1979. ZELENY, J.: *La estructura lógica de «El Capital» de Marx*. Barcelona, Grijalbo, 1974.
57. METCALF, L.: *Values Education: Rationale, Strategies, and Procedures*. Washington (DC), National Council for the Social Studies, 1971. MEUX, M. y otros: *Values Analysis Capability Development Programs*. Salt Lake City (Utha), Granite School District and the Value Analysis Capability Development Programs University of Utha, 1974.
58. En este apartado nos hemos basado en la propuesta de escritura crítica de H.A. Giroux, aunque la hayamos simplificado y modificado según nuestras conveniencias. GIROUX, H.A.: «Escritura y pensamiento crítico en los estudios sociales» en GIROUX, H.A.: *Los profesores como intelectuales*. Barcelona, Paidós/MEC, 1990. pp. 99-120.
59. PUIG, J.: «Minorías étnicas y educación democrática: hacia el interculturalismo.» en Ortega, P. y Saez, J.: *Educación y democracia*. Murcia, CajaMurcia, 1993. pp. 117-133.
60. RORTY, R.: *Contingencia, ironía y solidaridad*. Barcelona, Paidós, 1991, p. 16.

61. GRASA, R.: «Resolución de conflictos» en Martínez, M. y Puig, J.: *La educación moral*, Barcelona, Grao/ICE, 1991. p. 109.
62. El desarrollo de estas ideas se ha basado en las siguientes obras: BRUNER, J.: *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid, Alianza, 1991. EGAN, K.: *La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria*. Madrid, Morata/MEC, 1991.
63. JANER MANILA, G.: *Cultura popular i ecologia del llenguatge*. Barcelona, Ceac, 1982. pp. 67-77. HELD, J.: *Los niños y la literatura fantástica*. Buenos Aires, Paidós, 1981. EGAN, K.: *La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria*. Madrid, Morata/MEC, 1991. JEAN, G.: *Pour une pédagogie de l'imaginaire*. Paris, Casterman, 1978. BETTELHEIM, B.: *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona, Crítica, 1978.
64. PROPP, V.: *Morfología del cuento*. Buenos Aires, Juan Goyanarte editor, 1972.
65. RODARI, G.: *Gramática de la fantasía*. Barcelona, Aliorna, 1987.
66. KUNDERA, M.: *El arte de la novela*. Barcelona, Tusquets, 1987. p. 16.
67. LIPMAN, L.; SHARP, A.M. y OSCANYAN, F.S.: *La filosofía en el aula*. Madrid, Ediciones de la Torre, 1992.
68. TAPPAN, M.B. y BROWN, L.M.: «Stories Told and Lessons Learned: Toward a Narrative Approach to Moral Development Moral Education» en *Harvard Educational Review*, nº 2, mayo de 1989. pp. 182-205.
69. Sobre los enfoques socioafectivos pueden consultarse los trabajos de COHEN, R.: «Enfoque socioafectivo de la educación para la comprensión internacional a nivel de la enseñanza primaria» en *La comprensión Internacional en la Escuela*, nº 33. WOLSK, D. *Un método pedagógico centrado en la experiencia*. París, Unesco, (Estudios y Documentos de Educación nº 17), 1975. UNESCO: *La educación para la cooperación internacional y la paz en la escuela primaria*. París, UNESCO, 1983. pp. 105-125. Seminario de Educación para la Paz: *Educación para la paz. Una propuesta posible*. Madrid, APDH-CIP, 1990. pp. 50-56. GRASA, R.: «Aprender en la propia piel. El enfoque socioafectivo de la educación para la paz» en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 132, 1985.
70. Sobre la autorregulación de la conducta nos han resultado especialmente útiles obras como las siguientes: PANTOJA, L.: *La autorregulación científica de la conducta*. Bilbao, Universidad de Deusto, 1986. BORNAS, X.: *El desenvolupament de l'autonomia personal*. Vic Eumo, 1992. THORENSEN, C. y MAHONEY, M.J.: *Autocontrol de la conducta*. México, FCE, 1981. BANDURA, A.: *Teoría del aprendizaje social*. Madrid, Espasa Calpe, 1982. BANDURA, A.: *Pensamiento y acción*. Barcelona, Martínez Roca, 1987. KANFER, F.H.; «Métodos de autogestión» en Kanfer, F.H. y Goldstein, A.P.: *Cómo ayudar al cambio en psicoterapia*. Bilbao, Desclée de Brouwer, 1992, pp. 411-476. REHM, L.P.: «Métodos de autocontrol» en Caballo, V.E. (Comp.): *Manual de técnicas de terapia y modificación de conducta*. Barcelona, Siglo XXI, 1991, pp. 655-683. CAPAFONS, A.; CASTILLEJO, J.L.; GÓMEZ-OCANA, C.; BARRETO, P.; AZNAR, P. y PÉREZ, P.: *Autocontrol y educación*. Valencia, Nau, 1985. CASTILLEJO, J.L.: «Control, Autocontrol y educación» en Castillejo, J.L. y Colom, A.J. (Edits.): *Pedagogía sistémica*. Barcelona, Ceac, 1987, pp. 201-220. LÓPEZ, S.: «Autorregulación» en Martínez, M. y Puig, J. (Comp.): *La educación Moral*. Barcelona, Grao/ICE, 1991, pp. 121-129.
71. TURIEL, E.: *El desarrollo del conocimiento social. Moralidad y convención*. Madrid, Debate, 1983.
72. CABALLO, V.: «El entrenamiento en habilidades sociales» en Caballo, V. (comp.): *Manual de técnicas de terapia y modificación de conducta*, Madrid, Siglo XXI, 1991, p. 403-405.



73. CABALLO, V.: «El entrenamiento en Habilidades sociales» en Caballo, V. (comp.): *Manual de técnicas de terapia y modificación de conducta*, Madrid, Siglo XXI, 1991, p. 407.

74. Las frases que se describen a continuación se han obtenido de las siguientes obras: MICHELSON, L.; SUGAI, D.; WOOD y R. KAZDIN, A.: *Las habilidades sociales en la infancia*, Barcelona, Martínez Roca, 1987. GOLDSTEIN, A. SPRAFKIN, R. GERSHAW, N. y KLEIN, P. *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia*, Barcelona, Martínez Roca, 1989.

75. MICHELSON, L.; SUGAI, D.; WOOD y R. KAZDIN, A.: *Las habilidades sociales en la infancia*, Barcelona, Martínez Roca, 1987, pp. 51-66. CARRILLO, I.: «Habilidades sociales» en Martínez, M. y Puig, J.Mª (coords.): *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*, Barcelona, Graó/ ICE, 1991.

76. AA.VV.: *Desarrollo de las habilidades sociales en niños de 3-6 años*, Madrid, Visor, 1990. FABREGAS, J.J. y GARCÍA, E.: *Técnicas de autocontrol*, Madrid, Alhambra, 1988. MASNOU, F.: *Educació per a la convivència*, Barcelona, Eumo, 1991.

77. El pensamiento creativo, la solución de problemas y el estudio de los conflictos desde una perspectiva pacifista son líneas desarrolladas por autores como: GUILFORD, J.P.: *La naturaleza de la inteligencia humana*. Buenos Aires, Paidós, 1977. DE LA TORRE, S.: *Creatividad plural*, Barcelona, PPU, 1984. DE LA TORRE, S.: *Educación en la creatividad*, Madrid, Narcea, 1982. D' ZURILLA, T.J.: *Problem-solving therapy: a social competence approach to clinical intervention*, Nueva York, Springer, 1986. GOMEZ-POMAR, J.: *Teoría y técnicas de negociación*. Barcelona, Ariel, 1991. FISAS, V.: *Introducció a l'estudi de la pau i els conflictes*. Barcelona, Edicions de la Magrana/Fundació Jaume Bofill, 1987. CURLE, A.: *Conflictividad y pacificación*. Barcelona, Herder, 1987.

78. GRASA, R.: «Resolución de conflictos» en Martínez, M. y Puig, J.: *La educación moral*, Barcelona, Graó/ICE, 1991, pp. 105-206. COSTA, M. y LÓPEZ, E.: *Manual para el educador social*. (2 vols). Madrid, Ministerio de Asuntos Sociales, 1991. Tomo 2 pp. 85-105.

79. JUDSON, S. (Edit.): *Aprendido a resolver conflictos*. Barcelona, Lerna, 1986. GRASA, R.: «Vivir el conflicto» en Cuadernos de Pedagogía, nº 150, 1987, pp. 58-62. BERISTAIN, M. y CASCON, P.: *La alternativa del juego (I)*. Torrelavega, Los autores, 1987. Seminario de Educación para la Paz: *La alternativa del juego (II)*. Torrelavega, Los autores, 1990.

80. LEDERACH, J.P.: *Educación para la paz*. Barcelona, Fontamara, 1984. p. 50.

81. JUDSON, S. (Edit): *Aprendiendo a resolver conflictos*. Barcelona, Lerna, 1986. pp. 101-104.

82. NEZU, A.M. y NEZU, C.M.: «Entrenamiento en solución de problemas» en Caballo, V. (Edit.): *Manual de técnicas de terapia y modificación de conducta*. Madrid, Siglo XXI, 1991. pp. 527-553. CASCON, P. y GRASA, R.: «Decidir sin marginar» en Cuadernos de Pedagogía, nº 165, 1988. pp.17-19. GRASA, R.: «Vivir el conflicto» en Cuadernos de Pedagogía, nº 150, 1987. pp. 58-62.

83. TRILLA, J.: *El profesor y los valores controvertidos. Neutralidad y beligerancia en la educación*, Barcelona, Paidós, 1992.

84. ROGERS, C.: *El proceso de convertirse en persona*. Barcelona, Paidós, 1986. pp. 39-62. ROGERS, C. y KINGET, M.: *Psicoterapia y relaciones humanas*, Madrid, Alfabeta, 1971, pp. 111-131.

85. Parte de este apartado se basa en un escrito anterior del autor. PUIG, J.: *Educación Moral*. Madrid, MEC (Materiales para la Reforma), 1992, pp. 78-83.

86. En la redacción de estos criterios nos hemos apoyado en el trabajo de R. GRASA: «La concreción de los valores en el Proyecto Educativo de Centro», publicado en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 158, abril de 1988, pp. 13-16.



87. En la redacción de estos criterios nos han sido muy útiles los trabajos de M. MARTÍNEZ: «La evaluación en Educación Moral» (Documento mecanografiado); y «La evaluación en Educación Moral» en *Aula*, nº 16-17, 1993, pp. 41-47.

88. Algunos trabajos de interés sobre esta temática son: GIMENO SACRISTÁN, J.: *El currículum: una reflexión sobre la práctica*, Madrid, Morata, 1988, pp. 176-195. GIMENO SACRISTÁN, J.: «Los materiales y la enseñanza» en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 194, 1991, pp. 10-15. MARTÍNEZ BONAPE, J.: «Siete cuestiones y una propuesta» y «¿Cómo analizar los materiales?» en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 203, 1992, pp. 8-13 y 14-18. ZABALA, A.: «Materiales curriculares» en Mauri, T.; Solé, I.; del Carmen, I. y Zabala, A.: *El currículum en el centro educativo*, Barcelona, ICE/Horsori, 1990, pp. 125-167.

89. Pueden encontrarse perspectivas críticas a los materiales curriculares en obras como las siguientes: APPLE, M.W.: *Ideología y currículum*. Madrid, Akal, 1986. APPLE, M.W.: *Educación y poder*. Barcelona, Paidós /MEC, 1987. APPLE, M.W.: *Maestros y textos*. Barcelona, Paidós/MEC, 1990. BERNSTEIN, B.: *Poder, educación y conciencia, Sociología de la transmisión cultural*, Barcelona. El Roura, 1990. TORRES, J.: *El currículum oculto*, Madrid, Morata, 1991.

90. Transversal ha sido elaborado en el seno del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Barcelona por los siguientes profesores e investigadores: M.R. Buxarraís, I. Carrillo, M.M. Galcerán, S. López, M. J. Martín, M. Martínez, M. Payá, J. Puig, J. Trilla, J. Vilar. Durante el proceso de su elaboración se trabajó con diversos profesores, pero de modo especial contamos con la colaboración de unos treinta profesores de nueve escuelas de Cornellá del Llobregat. Para su diseño se contó con la ayuda del CIDE de la Secretaría de Estado de Educación y del ICE de la Universidad de Barcelona. Asimismo recibimos apoyo de la Associació de Mestres Rosa Sensat. Finalmente, la publicación de los materiales propiamente dichos está siendo posible gracias al esfuerzo y comprensión encontrados en la Editorial Enciclopedia Catalana. La publicación de la versión catalana de los materiales ha recibido una ayuda de la Generalitat de Catalunya.

91. Algunos de los trabajos más significativos son: PUIG, J. y MARTÍNEZ, M.: *Educación moral y democracia*. Barcelona, Laertes, 1989. TRILLA, J.: *El profesor y los valores controvertidos. Neutralidad y beligerancia en educación*. Barcelona Paidós, 1992. BUXARRAIS, M.R.; MARTÍNEZ, M.: PUIG, J. y TRILLA, J.: *Educación moral. Libro para los profesores*. Madrid, Edelvives, (en prensa). MARTÍN, X.: *Diseño de un currículum de educación moral para niños y niñas de ocho a diez años*. Barcelona, Tesis Doctoral, 1993.

92. PUIG, J.: «Comentaris sobre alguns aspectes de la relació ètica/religió» en *Temps d'Educació*, nº 12, 1994, pp. 189-200.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALCÁNTARA, J.A. *Cómo educar las actitudes*. Barcelona, Ceac, 1988.
- ÁLVAREZ MARTÍN, M.N. *Temas transversales. Educación del consumidor*. Madrid, MEC, 1992.
- BARBERA, V. *La enseñanza de los valores en la sociedad contemporánea*. Madrid, Escuela Española, 1981.
- BARCENA, F. *La práctica reflexiva en educación*. Madrid, Editorial Complutense.
- BARTOLOMÉ, M.; FERREROS, P. FONDEVILA, J.M. y MORILLA, M. *Educación y valores. Sobre el sentido de la acción educativa en nuestro tiempo*. Madrid, Narcea, 1979.
- BELTRAN, J. y ROIG, A. *Guía de los Derechos Humanos*. Madrid, Alhambra, 1987.
- BERKOWITZ, M. y OSER, F. *Moral Education: Theory and Application*. London, Lea, 1985.
- BLATT, M. y KOHLBERG, L. «The effects of classroom discussion upon children's moral development unpublished doctoral dissertation», en *Journal of Moral Education*. United Kingdom, nº 4, 1975.
- BOLIVAR, A. *Los contenidos actitudinales en el curriculum de la Reforma*. Madrid, Escuela Española, 1992.
- BOLIVAR, A. *Diseño curricular de ética para la Enseñanza Secundaria Obligatoria*. Madrid Síntesis 1993.
- BUXARRAIS, M.R.; CARRILLO, I.; GALCERÁN, M. M.; LÓPEZ, S.; MARTÍN, M.J.; MARTÍNEZ, M.M.; PAYA; PUIG, J.M.; TRILLA, J. y VILAR, J. *Ética i escola. El tractament pedagògic de la diferència*. Barcelona, Rosa Scusat/Edicions 62, 1989.
- BUXARRAIS, M.R.; CARRILLO, I.; GALCERÁN, M. M.; LÓPEZ, S.; MARTÍN, M.J.; MARTÍNEZ, M.M.; PAYA; PUIG, J.M.; TRILLA, J. y VILAR,

- J. *El multiculturalismo en el curriculum: El racismo*. Barcelona, Rosa Sensat/MEC 1993.
- CEMBRANOS, C. y BARTOLOMÉ, M. *Estudios y experiencias sobre educación en valores*. Madrid, Narcea, 1981.
- CORTINA, A. *Ética aplicada y democracia radical*. Madrid, Tecnos, 1993.
- CORTINA, A. *La ética en la sociedad civil*. Madrid Alauda/Anaya 1995.
- CURWIN, R.L. y CURWIN, G.: *Cómo fomentar los valores individuales*. Barcelona, Ceac, 1984.
- DARDE, P.; FRANCH, J.; COLL, C. y PELLACH, J. *El grup-classe*. Catalunya, Eumo, 1991. (*Grupo clase y proyecto educativo de centro*, ICE-Horsori, 1995).
- DELVAL, J. y ENESCO, I. *Moral, desarrollo y educación*. Madrid, Alauda/Anaya, 1994.
- DEWEY, J. *Moral Principles in Education*. London and Amsterdam, Leffer & Simon, 1975.
- DÍAZ-AGUADO, Ma. J. y MEDRANO, C. *Educación y razonamiento moral*. Bilbao, Mensajero 1994.
- DIRKHEIM, E. *La educación moral*, Buenos Aires, Losada, 1947.
- ESCÁMEZ, J. *La formación de hábitos como objetivo pedagógico*. Murcia, Universidad de Murcia, 1981.
- ESCÁMEZ, J. y ORTEGA, P. *La enseñanza de actitudes y valores*. Valencia, Nau Llibres, 1988.
- FREINET, C. *La educación moral y cívica*. Barcelona, Laia, 1975.
- GALBRAITH, R. y JONES, T. *Moral reasoning. A Teaching handbook for adapting Kohlberg to the classroom*. Minnesota, Greenhaven Press, 1976.
- GILLIGAN, C. *La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino*. México, Fondo de Cultura Económica, 1985.
- GIROIX, H. & PURPEL, D. (eds.) *The Hidden Curriculum and Moral Education*. Berkeley, Mc Curchan Pub. Corp. 1983.
- GONZALEZ LUCINI, F. *La educación en valores y diseño curricular*. Madrid, Alhambra, 1991.
- GORDILLO, M.V. *Desarrollo moral y educación*. Pamplona, EUNSA, 1992.
- GRUP DE RECERCA EN EDUCACIÓ MORAL. (GREM), *Transversal. Programa d'Educació Moral 6-16*. Barcelona, Enciclopèdia Catalana, 1994.
- HABERMAS, J. *Conciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona, Península, 1991.
- HERS, R.H.; MILLER, J.P. y FIELDING, G.D. *Models of moral education*. New York, Longman, 1980.
- HERSH, R.; REIMER, J. y PAOLITTO, D. *El crecimiento moral de Piaget a Kohlberg*. Madrid, Narcea, 1984.

- HICKS, D. *Educación para la paz*. Madrid, Morata, 1993.
- HOWE, L. y HOWE, M. *Cómo personalizar la educación. Perspectivas de la clarificación de valores*. Madrid, Santillana, 1977.
- JARES, X. *Temas transversales. Educación para la paz*. Madrid, MEC, 1992.
- JIMÉNEZ, Ma. J. y LALIENA, L. *Temas transversales. Educación ambiental*. Madrid, MEC, 1992.
- JORDAN, J.A. y SANTOLARIA, F. (eds.) *La educación moral hoy. Cuestiones y perspectivas*. Barcelona, PPU, 1987.
- KIRSCHENBAUM, H. *Aclaración de valores humanos*. México, Diana, 1982.
- KOHLBERG, L. *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao, Desclee de Brouwer, 1992.
- KOHLBERG, L. *Essays on moral development. The Philosophy of moral Development*. San Francisco, Harper and Row, 1981.
- LUCINI, F.G. *Temas transversales y educación en valores*. Madrid, Alauda/Anaya, 1993.
- M.E.C. *Materiales para la Reforma. Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. Madrid, M.E.C., 1992.
- MAGENDZO, A. *Curriculum, escuela y Derechos Humanos*. Santiago de Chile, Piie estudios, 1990.
- MARENU, A. y RUBIO, E. *Temas transversales. Educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos*. Madrid, MEC, 1992.
- MARÍN IBÁÑEZ, R. *Los valores, un desafío permanente*. Madrid, Cinel, 1993.
- MARTÍN, X. «Actituts de l'educador per una escola dialògica», en *Perspectiva escolar*. Barcelona, n° 157, septiembre, 1991.
- MARTINEZ, M. y PUIG, J.M. (comps.) *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*. Barcelona, Graó, 1991.
- MASNOU, F. *Educació per a la convivència. Una alternativa prosocial*. Vic, Eumo, 1991.
- MODGIL, S. y MODGIL, C. *Lawrence Kohlberg. Consensus and Controversy*. Philadelphia, Falmet Press, 1985.
- NIEDA, J. *Temas transversales. Educación para la salud. Educación sexual*. Madrid, MEC, 1992.
- NUCCI, L.P. (comp.) *Moral Development and character education*. Berkeley, McCutchan Corporation, 1989.
- OCIO, E. *Temas transversales. Educación vial*. Madrid, MEC, 1992.
- ORTEGA, P.; MÍNGUEZ, R. y GIL, R. *Educación para la convivencia*. Valencia, Nau Llibres 1994.
- PASCUAL, A. *Clarificación de valores y desarrollo humano*. Madrid, Narcea, 1988.
- PÉREZ-DELGADO, E. y GARCÍA-ROS, R. (comps.) *La psicología del desarrollo moral*. Madrid, Siglo Veintiuno, 1991.

- PETERS, R.S. *Desarrollo moral y educación moral*. México, Fondo de Cultura Económica, 1984.
- PIAGET, J. *El criterio moral en el niño*. Barcelona, Martínez Roca, 1984.
- PIAGET, J. PETERSEN, P.; WODEHOUSE, H. y SANTULLIANO, L. *La nueva educación moral*. Buenos Aires, Losada, 1967.
- PIAGET, J. y HELLER, J. *La autonomía en la escuela*. Buenos Aires, Losada, 1968.
- POWERS, F.C.; HIGGINS, A. y KOHLBERG, L. Lawrence Kohlberg's. *Approach to Moral Education*. New York, Columbia University Press, 1989.
- PUIG, J.M. «Educación moral y cívica», en M.E.C. *Materiales para la Reforma. Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. Madrid, M.E.C. 1992.
- PUIG, J.M. *Toma de conciencia de las habilidades para el diálogo*. Madrid, CL&E, 1993.
- PUIG, J.M. y MARTÍNEZ, M. *Educación moral y democracia*. Barcelona, Laertes, 1989.
- RATHS, L.E.; HARMIN, M. y SIMON, S.B. *El sentido de los valores en la enseñanza*. México, Uthea, 1967.
- REST, J. *Moral development: Advances in research and theory*. New York, Praeger, 1986.
- RUBIO CARRACEDO, J. *Ética constructiva y autonomía personal*. Madrid, Tecnos, 1992.
- SAVATER, F. *Ética para Amador*. Barcelona, Ariel, 1991.
- TORRES, J. *El currículum oculto*. Madrid, Morata, 1991.
- TRILLA, J. *El profesor y los valores controvertidos. Neutralidad y beligerancia en la educación*. Barcelona, Paidós, 1992.
- TURIEL, E. *El desarrollo del conocimiento social. Noralidad y convención*. Madrid, Debate, 1984.
- TURIEL, E.; ENESCO, I. y LINAZA, J. (comps.) *El mundo social en la mente infantil*. Madrid, Alianza, 1989.
- VENTURA, M. *Actitudes, valores y normas en el currículum escolar*. Madrid, Escuela Española, 1992.
- VIDAL, M. *La educación moral en la escuela. Propuestas y materiales*. Madrid, Paulinas/Verbo Divino, 1981.

**JOSEP Ma. PUIG ROVIRA.** *Profesor Titular de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Barcelona. En la actualidad da clases de Teoría de la Educación y Educación Moral. Entre sus publicaciones, individuales o en colaboración, destacan:* "Teoría de la Educación. Una aproximación sistémico-cibernética". PPU, 1986. "Toma de conciencia de las habilidades para el diálogo". Visor-CLE, 1993. *En colaboración con J. Trilla:* "Pedagogía de l'oci". Ceac, 1985. ("La pedagogía del ocio". Laertes, 1987). *En colaboración con M. Martínez:* "Educación moral y democracia". Laertes, 1989. *Asimismo ha contribuido a diseñar junto con los demás miembros del Grup de Recerca en Educació Moral materiales curriculares como:* "L'Interculturalisme en el currículum. El racisme". Rosa Sensat, 1991. ("El interculturalismo y el currículum. El racismo". Rosa Sensat/MEC, 1994). "Ètica i escola: el tractament pedagògic de la diferència". Edicions 62/Rosa Sensat, 1990. "Transversal. Educación Moral 6-16". Edicions 62/Enciclopèdia Catalana, 1994.





¿Por qué hablar de educación moral? En realidad porque nunca hemos dejado de ocuparnos de la formación moral de nuestros alumnos y alumnas, incluso cuando no hemos sido conscientes de ello o cuando nos hemos dedicado escasamente a este aspecto de su formación. Por lo tanto, si no es posible abstenerse de transmitir valores y formas de vida, parece mejor hacerlo reflexionando previamente sobre ello. Este es el principal objetivo de esta obra.

Pero, ¿cómo abordar esta preocupación por la educación moral? Para ello, en LA EDUCACIÓN MORAL EN LA ENSEÑANZA OBLIGATORIA, se ha confeccionado una propuesta curricular de educación moral. Una propuesta fundamentada teóricamente, pero sobre todo pensada para ayudar a los educadores y educadoras en su tarea cotidiana de educar en valores. En el libro se plantean cuestiones tales como las finalidades de la educación moral, los contenidos que le son propios, las metodologías más adecuadas, la actitud que conviene que adopten los docentes cuando se tratan cuestiones controvertidas, los medios para evaluar este tipo de adquisiciones y, finalmente, se presenta y describe una propuesta concreta de materiales curriculares de educación moral.

**CUADERNOS DE EDUCACIÓN** quiere contribuir al proceso de reflexión y debate sobre la educación escolar poniendo al alcance de todos los profesionales, y muy especialmente de los profesores/as, los trabajos que, por la novedad de sus propuestas, el rigor de su formulación y la pertinencia de su temática, pueden ser utilizados como instrumentos de cambio y de innovación educativa. La colección está abierta a todas las áreas y niveles de la educación escolar y pretende situarse en ese espacio intermedio entre la reflexión y la acción -entre lo que se hace o se propone hacer en el aula y el cuestionamiento del por qué, para qué y cómo se hace o se propone hacer- que constituye, sin lugar a dudas, un eslabón decisivo en la formación inicial y permanente del profesorado.

ISBN 84-85840-35-6



9 788485 840359